



**Ana Patrícia
Da Cruz Pintor**

**A valorização da diversidade cultural como
elemento potenciador da aprendizagem
integrada e contextualizada**



**Ana Patrícia
Da Cruz Pintor**

A valorização da diversidade cultural como elemento potenciador da aprendizagem integrada e contextualizada

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica de Dora Maria Ramos Fonseca, Professora Auxiliar do Departamento de educação e psicologia da Universidade de Aveiro.

A todas as crianças

o júri

Presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Edite Maria Sudbrack
Professora Titular, Uri - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca
Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, por todo o apoio e coragem que sempre me inculuiu.

À educadora e a professora por todas as aprendizagens, todo o apoio, força, todas as rizadas, e principalmente pelas excelentes profissionais e amigas que são que fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

Aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e crianças do Jardim de Infância com quem realizei o meu estágio, por terem partilhado comigo a sua autenticidade.

À Dora Maria Morais, por ser mais que uma colega de estágio, por ser o meu maior pilar ao longo da minha formação.

Aos meus familiares por me transmitirem os melhores princípios, pelo incentivo, pela motivação, por acreditarem nas minhas potencialidades e pelo apoio demonstrado ao longo destes anos e principalmente por me conseguirem proporcionar o futuro com que sempre sonhei.

Ao Romeu Magalhães, que como pilar durante este meu percurso, conseguiu ser um bom conselheiro, ouvinte, encorajador e transmitiu toda a tranquilidade que necessitava.

Aos meus amigos e colegas da universidade, pelo aconselhamento, pelas sugestões e pelo apoio durante esta etapa.

À Beyoncé, Ray Charles, Nina Simone e Etta James que com as suas músicas foram fonte de inspiração durante a escrita do presente relatório.

A todos, muito obrigada.

palavras-chave

Multiculturalismo, diversidade cultural, educação.

resumo

A existência de diversas culturas faz-se sentir cada vez mais nos contextos escolares. As crianças acabam por estar imersas num ambiente diversificado a nível linguístico e cultural e, por conseguinte, existe uma necessidade de sensibiliza-los para uma educação que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural, trabalhando a educação para atitudes e valores.

Desta forma, o presente relatório de estágio pretende mostrar a importância da valorização da diversidade cultural e como através da mesma é possível trabalhar de forma integrada e contextualizada. Para o efeito, foi desenvolvido um projeto de estudo de caso com crianças do pré-escolar, a partir de uma questão de investigação: A diversidade cultural, em contexto escolar, pode constituir uma *mais valia* para uma aprendizagem integrada e contextualizada?

Tendo em conta os objetivos definidos, apresentamos as conclusões do estudo fazendo uma leitura dos resultados à luz do quadro político-legal e do quadro teórico. Em termos gerais podemos afirmar que os atores entrevistados consideram a diversidade cultural como uma *mais valia* para uma aprendizagem integrada e contextualizada.

Por fim, apresentamos o nosso projeto de intervenção que é suportado pela abordagem teórica que privilegiamos, pelo enquadramento legal atual e pelo estudo empírico realizado no contexto de educação de infância. O projeto de intervenção constitui uma estratégia global de ação onde é privilegiada a valorização da diversidade cultural.

keywords

Multiculturalism, cultural diversity and education.

Abstract

This report is part of the professional internship of the Masters in Pre-primary and Primary Education at University of Aveiro during the academic year 2017/2018 and intends to disseminate the study and pedagogical intervention in a context of childhood education. The report on the theme "The valuation of cultural diversity as an enhancer of learning in an integrated and contextualized way".

The present work intends to show the importance of the valorization of the cultural diversity and how through it it is possible to work in an integrated and contextualized way. To this end, a case study project was developed with pre-school children, where it had as a research question: Can cultural diversity, in a school context, be an asset for integrated and contextualized learning?

Taking into account the defined objectives, we present the conclusions of the study by reading the results in light of the political-legal framework and the theoretical framework. In general terms, we can say that the interviewed actors consider cultural diversity as an added value for integrated and contextualized learning.

Finally, we present our project of intervention that is supported by the theoretical approach that we privilege, by the current legal framework and by the empirical study carried out in the context of childhood education. The intervention project constitutes a global strategy of action where the valuation of cultural diversity is privileged.

Índice

Índice de figuras	x
Índice de quadros	xi
Introdução	1
Capítulo 1- Contextualização do trabalho desenvolvido	3
1.1 Relatório de estágio como instrumento de desenvolvimento profissional 5	
1.2 Problemática, questão de partida e objetivos gerais do estudo	8
Capítulo 2 – Enquadramento teórico e político-legal	11
2.1 O multiculturalismo e a sua importância na educação	13
2.1.1 Conceito de multiculturalismo	13
2.1.2 A sociedade contemporânea e a importância da valorização de práticas multiculturais.	15
2.1.3 Multiculturalismo e Educação: Uma perspetiva política e legal.....	17
2.2 A Educação multicultural em contexto escolar	21
2.3 Culturas e a diferenciação cultural	30
2.4 O profissional de educação e práticas educativas de valorização do multiculturalismo	32
2.4.1 O papel do professor/educador perante a diversidade cultural	32
2.4.2 A importância da formação dos professores/educadores na temática multicultural.....	36
2.5 Multiculturalismo e organização e gestão do currículo.....	41
2.6 Aprendizagem globalizante integrada e contextualizada	47
2.7 O multiculturalismo e o processo ensino - aprendizagem	51
Capítulo 3 – O contexto de investigação e as opções metodológicas	53
3.1 Caracterização do contexto.....	55
3.2 Objetivos do estudo empírico	60
3.3 A metodologia	61
3.4 Público-alvo do estudo	63
3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	63
Capítulo 4 -Técnicas de análise e tratamento de dados	68
4.1 Análise e discussão dos dados	72
4.4.1 Descrição e interpretação dos dados	72
4.2 Discussão dos dados face aos objetivos do estudo	79
Capítulo 5 – A Intervenção	83
5.1 Descrição do projeto de intervenção	85

5.2 Apresentação das fases do projeto, descrição de atividades e objetivos específicos.	87
5.3 Apresentação e organização das sessões.....	88
Considerações finais	102
Referências bibliográficas	106
Anexos	115

Índice de figuras

Figura 1- Visualização do filme	P.91
Figura 2- Criança a pesquisar a bandeira de Nova Orleães	P.92
Figura 3- Crianças a legendarem em português e espanhol	P.93
Figura 4- Placar coonstruído pelas crianças com informação para a realização do teatro	P.93
Figura 5- Reunião de um grupo	P.95
Figura 6- Desenho de uma personagem realizada por uma criança	P.95
Figura 7- Crianças a construírem o castelo	P.97
Figura 8- Apresentação do teatro	P.100

Índice de quadros

Quadro 1- Modelo de escola multicultural ----- P.27

Quadro 2- Organização da Unidade Didática ----- P. 90

Introdução

O presente relatório de estágio, intitulado a *valorização da diversidade cultural como potenciador da aprendizagem de forma integrada e contextualizada*, resulta de um estudo que desenvolvemos no âmbito da nossa prática supervisionada e do seminário de orientação educacional.

Sendo o multiculturalismo a temática deste trabalho, e visto que a escola onde foi implementada o projeto de intervenção integra crianças de várias nacionalidades, decidimos desenvolver mais aprofundadamente esta temática, tendo como foco a valorização da diversidade cultural nas orientações curriculares, de forma a demonstrar às crianças as diversas etnias e culturas existentes e que estas devem de ser respeitadas e valorizadas.

Para que se compreenda de forma mais clara o que é pretendido, segue-se a apresentação da estrutura do relatório, que se divide em quatro partes.

O primeiro capítulo intitula-se “contextualização” sendo dividida em dois que integram a importância deste relatório para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a identificação da problemática, da questão de partida e dos objetivos gerais.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico e político legal, contendo um capítulo intitulado de “o multiculturalismo e a sua importância na educação”. Este capítulo tem como finalidade apresentar os referenciais teóricos que sustentam o estudo, encontrando-se dividido em cinco pontos.

O primeiro ponto foca-se no conceito de multiculturalismo, apresentando várias definições, segundo alguns autores. No segundo, uma vez que o multiculturalismo está enraizado na sociedade, pretende-se transmitir a importância da valorização de práticas multiculturais em contexto escolar.

O terceiro ponto, refere-se a alguns documentos necessários para que o educador/professor consiga delinear melhor as suas escolhas e estratégias. Relativamente, ao quarto ponto, este visa mostrar como poderá ser a educação multicultural no contexto escolar, transmitindo o quanto é importante o papel da escola para a construção de atitudes e pensamentos recetivos à diversidade.

Por último, temos o quinto ponto que pretende mostrar como é possível uma aprendizagem integrada e contextualizada.

O capítulo três, intitula-se de “o profissional da educação e práticas educativas de valorização do multiculturalismo”, encontrando-se dividido em cinco pontos.

O primeiro e segundo ponto pretendem explorar qual o papel do professor perante esta temática, bem como a importância de uma formação para a mesma. O terceiro ponto é dedicado à gestão do currículo perante a temática e como este pode ser flexível.

Os dois últimos pontos, mostram como é possível uma aprendizagem integrada e contextualizada em volta de um eixo estruturador.

No capítulo quatro, intitulado por “o contexto de investigação e as orientações metodológicas”, que se encontra dividida em quatro pontos que procuram esclarecer: o contexto onde foi realizado o estudo, a apresentação geral do estudo e a sua justificação, a metodologia utilizada,

No capítulo cinco é apresentando o projeto de intervenção desenvolvido, bem como os instrumentos de recolha de dados e análise dos dados.

Por último, apresentam-se as considerações finais, onde é dado espaço para uma reflexão crítica sobre o projeto desenvolvido e para a partilha do percurso realizado.

Capítulo 1- Contextualização do trabalho desenvolvido

1.1 Relatório de estágio como instrumento de desenvolvimento profissional

Este estudo surge da necessidade sentida em saber qual a perceção da comunidade educativa perante a temática do multiculturalismo.

A existência de diversas culturas faz-se sentir cada vez mais nos contextos escolares, fazendo emergir uma necessidade de uma abordagem que consciencialize as crianças da existência da diversidade e que, conseqüentemente, as prepare para a promoção da igualdade, para o respeito e valorização e pela riqueza que é a diversidade.

À comunidade educativa, cabe proporcionar e garantir um ensino transversal à diversidade, dando conta da importância da aquisição de novos conhecimentos.

Sendo a diversidade cultural uma riqueza a vários níveis, é importante oferecer às crianças condições enriquecedoras para os desafios, de maneira a proporcionar-lhes curiosidade, interesse, responsabilidade, solidariedade e valores, de forma a que estas se mostrem verdadeiramente cooperantes e tolerantes em relação ao outro. Como afirma Claude Claret (1985), “(...) a diversidade pode ser percebida como fonte de enriquecimento mútuo.” em Peres (2000, p. 33)

Posto isto, torna-se um desafio para os educadores e professores respeitar e, acima de tudo, valorizar a língua e a cultura de cada criança em ambiente escolar, bem como conhecer estratégias para abordar esta temática. Para tal, e olhando para a idade pré-escolar como um período “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (OCPE, 2016, p.4) é fulcral que este englobe uma abordagem à diversidade linguística e cultural, para que seja possível criar um ambiente receptivo à diversidade cultural e linguística.

Um currículo que aborde a diversidade linguística e cultural

“visa desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar

momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento” (Ministério da Educação, 2001, p. xi).

A preocupação em educar os alunos para a diversidade levou à necessidade de se pensar em “práticas educativas orientadas para o contacto com a diversidade” (Dias, 2010, p. 66).

Desta forma, o presente relatório, visa ajudar a compreender que estratégias poderão ser usadas para promover o envolvimento das crianças em atividades e em projetos da iniciativa destas, bem como no auxílio na melhoria de conhecimentos e no levantamento e problematização de questões inerentes ao respeito e valorização da diversidade cultural.

Por conseguinte, a realização deste estudo torna-se num momento relevante na perspetiva curricular do processo de formação prática, uma vez que nos ajuda a compreender novas formas de agir e organizar as atividades consuante as Orientações curriculares do pré-escolar (OCPE), assim como na gestão do tempo. A reflexão sobre as nossas práticas é um momento importante e para isso “nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas” é importante que actuemos de “forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão, 2003, p.41).

1.2 Problemática, questão de partida e objetivos gerais do estudo

O multiculturalismo é um tema da atualidade bastante pertinente que tem vindo a ganhar espaço nos vários setores da sociedade, nomeadamente, na educação. Ou seja, encontramos-nos perante uma sociedade onde é visível a diversidade e o contacto com outras línguas e culturas.

O multiculturalismo, tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político onde procura respostas à diversidade cultural.

Nesta linha de pensamento, é de extrema importância que os educadores/professores respeitem e valorizem a diversidade cultural, vendo-a como vantajosa, uma vez que é possível desenvolver conhecimentos sobre outras culturas e promover atitudes de tolerância e respeito pela diversidade.

A valorização, o respeito pela língua e a cultura de cada criança no ambiente escolar, assim como saber abordar a existência da diversidade linguística e cultural, torna-se um desafio constante para os educadores/professores.

De acordo com Pereira,

“apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado bastante a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver uma enorme fenda entre teoria e a prática. Essa fenda deve-se, sobretudo, a uma insuficiente e ineficácia na formação contínua de professores, o qual não tem dado a importância suficiente, dificultando por vezes a o acesso de muitos professores, a informações, competências no âmbito da educação multicultural.” (Pereira, A. 2004, p.11)

Segundo a mesma autora, esta rutura deve-se, sobretudo ao fato de existir “uma insuficiência e ineficácia no sistema de formação contínua dos professores, o qual não tem dado relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos no âmbito da educação multicultural” (Pereira, A. 2004, p.11).

Neste sentido, é importante compreender qual o papel da educação, atendendo à diversidade existente na sociedade, nos vários contextos, pois como afirma Levi-Strauss (1969) em Peres (2000, p. 35) a diversidade está

“atrás, a volta e a frente de cada um de nós. A única exigência que podemos fazer para valorizar o seu lugar (criatividade para cada indivíduo) é que se realize sob as formas de cada um e que este dê a sua a sua contribuição e generosidade aos outros.”

Por conseguinte, a diversidade cultural, não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma riqueza que deve ser aproveitada. (Pereira, 2004)

A problematização deste assunto fez com que chegássemos a seguinte questão de partida: **A diversidade cultural, em contexto escolar, pode constituir uma *mais valia* para uma aprendizagem integrada e contextualizada?**

Para isso, pretendemos com este Relatório atingir os seguintes objetivos gerais:

- Construir um quadro teórico que permita a problematização do conceito de multiculturalismo na educação contemporânea;
- Conhecer/desenvolver um quadro político legal que enquadre a temática;
- Saber se no contexto de estudo específico é valorizada a diferença entre as distintas culturas;
- Compreender se no contexto de estudo específico o multiculturalismo é trabalhado numa perspetiva global e integrada;
- Potenciar a aprendizagem de forma integrada e contextualizada a partir das diferenças culturais.

Capítulo 2 - Enquadramento teórico e político-legal

2.1 O multiculturalismo e a sua importância na educação

2.1.1 Conceito de multiculturalismo

O conceito de multiculturalismo, parte de diferentes pontos de vista que se interligam.

De acordo com Silva multiplicidade de culturas é algo que sempre existiu, mas no século XX, com o acentuar de alguns fenomenos como: conflitos armados, migrações, aberturas de fronteiras, ampliação dos meios de comunicação, situações de globalização, emprego e procura de condições de vida, entre outros fatores, a necessidade de pensar as questões de multiculturalismo acentua-se. Deste modo, segundo a autora, “a situação multicultural surge então, como resultado da existência de múltiplas culturas, num determinado contexto histórico e cultural” (Silva, 2008 p.17).

De acordo com Lages (2006), em Rodrigues, (2013, p.11) “uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade, daí que as diferentes civilizações devam mostrar compreensão recíproca pelos vários elementos culturais que existem nas diversas sociedades.”

Várias organizações como a UNESCO, com o objetivo de sensibilizar para a diversidade têm “empreendido esforços de modo a proporcionar orientações, publicações e recursos de diferente tipologia para que as sociedades possam preparar os seus cidadãos, atendendo às especificidades dos contextos, para a naturalidade da diversidade linguística e cultural, minimizando possíveis obstáculos e usufruindo do acréscimo que a mesma proporciona na formação pessoal e profissional.” (Oliveira, 2014, p.16)

Desde modo, o multiculturalismo apresenta-se como um desafio enfrentado pela humanidade que requer a adoção de novas formas de pensar e modos de agir.

O multiculturalismo, “remete para a multiplicidade das formas em que as culturas dos grupos e das sociedades encontram as suas expressões” (UNESCO, 2005, p. 5), tendo os direitos culturais como base. Esses direitos culturais são reconhecidos como “parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes”, envolvendo o direito à 1) criação

e difusão cultural, 2) participação na vida cultural, 3) respeito às identidades e 4) o livre exercício das práticas culturais. (UNESCO, 2002, p. 3)

Apesar da pluralidade de conceitos inerentes ao termo *multiculturalismo*, importa referir que “uma das constantes da atitude multiculturalista consiste na afirmação da igualdade de valor de todas as culturas.” (Silva, 2008, p.23), acabando o conceito por se afirmar como “uma condição à qual a sociedade contemporânea é chamada a responder.” (Kincheloe, 1997 em Mariano 2011, p.138)

2.1.2 A sociedade contemporânea e a importância da valorização de práticas multiculturais.

Com as mudanças profundas que a sociedade tem vindo a sofrer, nomeadamente ao nível da estrutura familiar, a instituição escolar/educativa é o espaço que acompanha o aluno durante todo o seu crescimento. Desta forma, a escola deve ser reconhecida e encarada como um espaço privilegiado para a promoção da diversidade, compreensão, aceitação, respeito e valorização os outros e, por isso, de nós mesmos. À vista disso, não se pode esquecer do papel fulcral que a educação apresenta tanto no presente como no futuro, onde lhe compete proporcionar e claro garantir um ensino aberto ao “outro”, demonstrando a importância de novos conhecimentos. Para tal, é necessário que o contexto educativo apresente conhecimento aprofundado relativa aos alunos, podendo assim, organizar, valorizar e adaptar o currículo.

A escola como local de socialização que realmente é, tem as suas portas abertas a todos, independentemente das diversas origens, nacionalidades, religiões, etnias, etc. É importante preparar as crianças para os quatro pilares bases da educação defendidos por Delors (1996) “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a conviver”. Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo (UNESCO 1996, P. 101).

Autores como de Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI – Educação, um tesouro a descobrir (1996) defendem outras cinco competências que se intercalam com as definidas por Delors, sendo estas: a de “aprender a aprender”, “aprender a comunicar adequadamente”, “aprender a ser cidadão com espírito crítico” e “aprender a resolver situações problemáticas e conflitos”.

Para tal, há uma necessidade de verificar como a escola responde à diversidade cultural e linguística das crianças que a frequentam, para melhor ser compreendida a realidade atual. Neste seguimento, não se pode deixar de pensar no papel professor, que é uma figura crucial.

Assim, como já foi referido anteriormente compete à escola reconhecer e valorizar a heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam. Porém, apesar da dinamização de projetos interculturais e de sensibilização para a diferenciação pedagógica, muitos docentes perante turmas heterogêneas ainda desenvolvem estratégias educativas homogêneas para todos os alunos e planificam as suas atividades para o que designam “aluno médio”. A realidade é que muitas das vezes, na maioria das nossas escolas os rankings e as notas dos exames nacionais são a sua prioridade, deste modo, a valorização das diferenças culturais acaba por ser um pouco esquecida e afastada dos objetivos dos Projetos Educativos da maior parte das escolas.

Segundo Pereira, “não basta reconhecer as diferenças culturais, portanto um dos traços que distingue o professor monocultural do professor inter/multicultural é precisamente a passagem do reconhecimento ao conhecimento das diferentes culturas.” (Pereira, A. 2004 p. 12) pois como afirma “tudo agora depende dos professores. Ou aproveitam estas potencialidades (...) ou interpretam-nas no sentido tradicional” (Cunha, 1992, p.2).

É importante referir que “a convicção e a reflexão dos professores são duas atitudes fundamentais para a mudança das práticas em sentidos multiculturais” (Cardoso, 1996 p. 5).

A consciência da existência de enormes desigualdades é algo que deverá estar presente nos educadores/professores, como algo que vale a pena valorizar. Pois, “cada indivíduo é, sob o ponto de vista social e cultural, o resultado de um legado histórico, de um património valiosíssimo que usa, sem muitas vezes se dar conta disso, na prática quotidiana da sua vida pessoal e comunitária” (Silva, p. 17).

Desta forma, segundo Kincheloe, em Mariano (2011, p.138), “o multiculturalismo não se trata de algo com o qual se concorde ou se acredite, ele é uma condição à qual a sociedade contemporânea é chamada a responder.”

2.1.3 Multiculturalismo e Educação: Uma perspetiva política e legal

As sociedades, sobretudo as que são mais desenvolvidas, são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais, revelando-se como necessária uma intervenção desde os primeiros anos em contexto educativo capaz de promover uma alteração de atitudes e valores que potenciem uma abertura face ao Outro e ao mundo.

Através da diversidade podemos entender valores como a justiça, a igualdade, a amizade e a solidariedade como intrínsecos ao ser humano. A multiculturalidade apresenta-se como um possível fator caracterizador e enriquecedor dos diversos contextos educativos, que os profissionais de educação devem considerar como forma de auxiliar as crianças a ter acesso à educação, onde todos são iguais e cada um se enriquece com o que o outro é e tem para oferecer, construindo-se pessoal e socialmente enquanto cidadão global.

Segundo Andrade, Lourenço & Sá, 2010, em Catarina, (2015, p.17)

“a universalização do acesso à educação, verificada nas últimas décadas, levou ao crescente aumento do conhecimento e do contato com outras línguas e culturas, criando assim um grande desafio, assim como uma enorme responsabilidade ao ensino, no que se refere à educação para com outras línguas e culturas.”

É importante que ao longo da sua vida profissional o educador /professor tenha em conta alguns documentos que o poderão ajudar a delinear melhor as suas escolhas e estratégias.

De forma a fundamentar o presente estudo e a justificar a importância da temática escolhida— o multiculturalismo— analisaram-se os seguintes documentos: Constituição da República Portuguesa (1992), as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), Lei-quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Assembleia da República, 1997) e Lei

de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO (2002).

Toda a análise realizada foi focalizada em aspetos inerentes ao multiculturalismo.

A Constituição da República, ao oferecer o princípio da igualdade de oportunidades, constitui a primeira referência para a institucionalização do multiculturalismo. (Cardoso, 1996)

No que diz respeito à educação, este princípio é aprofundado e explicado no Capítulo III (Direitos e deveres culturais),

“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (art.º 74) e que “o ensino deve contribuir para superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.”

No que diz respeito à LBSE destacam-se alguns objetivos gerais e princípios organizativos que mostram a importância da diversidade cultural:

Artigo 2.º - Princípios gerais

“1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República;

2-É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. “

Relativamente a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro podemos verificar os seguintes objetivos:

Artigo 10.º-Organização

“ b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.

Outro documento consultado foram as OCPE dada a sua importância para o conhecimento das diretrizes para a Educação Pré-escolar. Assim sendo, relativamente no que diz respeito a:

“Área de conteúdo-Expressão e comunicação

-Estimular o conhecimento e valorização da música como fator de identidade social e cultural, tanto locais como nacionais e internacionais.

- Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.). “

“Área de conteúdo-Conhecimento do mundo

-Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.

- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades. “

“Área de conteúdo-Formação Social e pessoal

-Favorecer o reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural.

- Manifestar respeito pelas culturas familiares de cada criança.

- Alargar as referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura.

-Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.

- Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

- Promover o respeito pela diversidade e a solidariedade para com os outros.”

No que diz respeito à Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural podemos analisar os seguintes pontos:

Relativamente à diversidade cultural e direitos humanos, o artigo 4 mostra que “a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.” Ou seja, todos têm o direito de poderem-se “expressar, criar e difundir (...) direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; (...) possa participar na vida cultural que escolha e exercer suas práticas culturais (...)” (art.4, 2002, p. 1).

Em síntese, podemos verificar que a diversidade cultural está bem assente na legislação do nosso país, onde não é apenas uma preocupação do Ministério da educação, mas também da sociedade. Existe uma valorização e respeito pela participação ativa da criança na construção de conhecimento sobre o mundo, reconhecendo-a como elemento central no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. Desta forma, é visível uma intenção para que exista uma igualdade de oportunidades, assim como o respeito e valorização pelas raízes culturais e linguísticas das crianças. Apesar desta igualdade, respeito e valorização estarem implícitos na legislação, todos os intervenientes “do processo educativo, em particular cada um de nós, praticar a multiculturalidade” (Pereira, 2004, p. 112).

2.2 A Educação multicultural em contexto escolar

“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”

(Bernestein, 1996 em Rodrigues, 2013, p.73)

A educação é imprescindível ao desenvolvimento do ser humano, quer a nível pessoal, como social por contribuir para o seu desenvolvimento como ser individual e enquanto membro de uma comunidade local e global marcada por diferenças linguísticas e culturais.

A UNESCO afirma que “todos os seres humanos, mesmo sendo diferentes e diversos, nascem e permanecem iguais em direito” (UNESCO, 1998, p. 21) sendo visível a partir de discursos políticos, convenções e outras ações que o direito à educação se afigura como uma prioridade. Assim, a aceitação e o respeito pelo Outro, a solidariedade significativa e a importância de o Outro se exprimir apresentam-se como fatores-chave para que se aprenda a conviver (Delors, J. 2003 p. 96) numa sociedade diversa e com múltiplos pontos de vista.

A UNESCO reconhece que a relação com o Outro é capaz de promover atitudes e valores de solidariedade e respeito pela diversidade. Segundo a mesma, “é graças à educação que os seres humanos são capazes de progredir por si próprios, evoluindo e atingindo o mais alto grau de dignidade na relação com as outras pessoas e com os outros povos (UNESCO, 1998, p.131). Assim, segundo Rey (1993) “a educação intercultural é assumida como uma estratégia de educação para os direitos humanos.” (em Peres, 2000, p.73)

Abordando o conceito de educação multicultural, este “surgiu como disciplina e área de estrutura há cerca de duas décadas.” (Pereira, 2004, p. 11). Segundo Pereira (2004), somente na década de 80, em Portugal é que surgem os primeiros estudos sobre educação multicultural. Esta entrada tardia, deve-se à “forte tradição monocultural do nosso país” surgindo como uma oposição a um modelo de educação monocultural” (Silva, 2008, p. 28).

Nos países da União Europeia, várias são as alterações que têm vindo a acontecer nas estruturas demográficas que se verificam a partir da queda do Muro de Berlim e da ruína da antiga União Soviética. Nestes países, é visível a forte presença de imigrantes e minorias étnicas e Portugal tem sido, nos últimos

anos, um local de destino privilegiado. Este facto leva a que a educação multicultural seja um tema corrente e se encontre presente em discursos políticos e requeira uma maior atenção por parte da comunidade educativa e outros sujeitos (Pereira, 2004, p.17).

Segundo alguns autores como Cardoso, May, Banks e Banks, em Pereira (2004, p.17) o termo educação multicultural é entendido “como o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressam a diversidade de culturas e de estilos de vida”

Para outros autores (May, 1999; Stoer e Cortesão; Pacheco, 1996 e 2000, citado por Pereira 2004), a promoção da educação para a igualdade e tolerância não pode ser baseada em currículos que expressam as diversidades culturais e os estilos de vida dos grupos constituintes da sociedade, mas em práticas que promovam uma abertura face ao Outro e integração do mesmo em contextos que podem ser (ou não) o seu contexto de origem.

May (1999), Stoer & Cortesão, Pacheco (1996 e 2000), em Pereira, (2004, p.18) sugerem uma alteração da definição anterior, sendo fundamental a inclusão de uma educação anti-racista, “cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais.” Ou seja, a igualdade pressupõe considerar a diversidade e as diferenças existentes no meio educativo, pois “para promover a igualdade, a escola tem de ser capaz de inovar perante as diferenças culturais e sociais” (Bettencourt, 2002, p. 292).

Deste modo, a referência aos direitos linguísticos e culturais para a construção de uma cultura de paz é justificável. Direitos esses, que expressam “valores universais, como a liberdade, a justiça, a igualdade entre todos os seres humanos. Enunciam princípios e valores que permitem aos membros da comunidade humana viver juntos, resolver conflitos, regular a vida em sociedade” (UNESCO, 1998, p.15).

Independentemente da definição do conceito de educação multicultural, ser “ambígua e demasiado ampla” (Silva, 2008, p. 28) é visível que a mesma

promove a partilha, a valorização, o respeito pela diversidade das culturas no contexto escolar e na comunidade educativa, assim como combatem preconceitos e as discriminações étnicas (Pereira, 2004). A educação multicultural deve promover a ideia de que a diversidade é um elemento positivo e rico para todos os cidadãos, assim como para a sociedade, ressaltando a ideia de que todas as culturas devem ser valorizadas. (Silva, 2008)

Segundo Pereira (2004, p.29), existem conceitos presentes nos discursos oficiais políticos referentes ao multiculturalismo:

“Grupo Étnico: conjunto de indivíduos, inseridos num contexto cultural mais abrangente, a nível cultural, argumentando essa diferença com aspectos mais ou menos notórios, tais como a língua, história, religião, vestuário adoptado, características físicas, etc.;

Minoria étnica: grupo quantitativamente minoritário, mas considerado qualitativamente inferior pela cultura dominante sendo, por isso, limitada a igualdade de oportunidades e de acesso a bens comuns a que esses grupos têm direito;

Estereótipos: imagens, geralmente negativas e não fundamentadas, atribuídas a todos os elementos de um grupo por outros diferentes;

Preconceitos: opiniões preconcebidas, geralmente desfavoráveis, atribuídas a indivíduos ou grupos, também elas não fundamentadas empiricamente. Porém, aos preconceitos poderão estar associados formas de tratamento desigual, o que não acontece no conceito anterior;

Discriminação: consiste no tratamento diferenciado, geralmente no sentido negativo no termo, de indivíduos e grupos, com base em características como a raça, sexo, religião, preferência sexual, etc.;"

A democratização das escolas e a promoção da igualdade de oportunidades educativas tanto compete à escola como aos educadores/professores para contribuírem para resistências da sociedade, levando assim a

uma verdadeira igualdade de oportunidades, “que vá além da retórica” (Pereira, 2004, p.30).

Segundo Cardoso, a educação multicultural deverá ter em conta a situação dos mais desfavorecidos, promovendo a qualidade das relações interculturais, assim como o processo de ensino adequados a todas as crianças. Desta maneira, o modelo tradicional não é compatível e o autor realça ainda que uma pedagogia crítica deverá dar voz aos alunos de forma a refletirem (Cardoso, 1996).

Para que esta igualdade seja possível, é necessária “a implementação, com sucesso, da educação multicultural” (Silva, 2008, p.29), baseada numa mudança de objetivos, de normas, dos processos de ensino e aprendizagem, de atitudes e, segundo Silva (2008), das percepções e comportamentos dos educadores e professores que se vêem como cruciais para a concretização dessa implementação (Silva, 2008, p. 30).

Em suma, a educação multicultural deve representar um modelo educativo, “desenhado para responder a uma sociedade com diferentes nacionalidades, grupos étnicos e culturais- uma educação apropriada para uma sociedade multicultural” (Silva, 2008, p. 30).

É de salientar que a igualdade de oportunidades não pode apenas ser atingida através da adequação do sistema educativo. Não cabe apenas, à escola a concentração de meios técnicos e pedagógicos específicos para “eliminar as desigualdades expressas nos resultados escolares” (Pereira, 2000, p. 19).

Para que haja uma igualdade de oportunidades, é necessário considerar factores internos e externos do sistema educativo que, por vezes, podem servir como agentes problematizadores.

Para Banks (1995), um dos principais objetivos da educação multicultural passa por reformar a escola e outras instituições para que todos os estudantes experienciem uma igualdade educativa (em Silva, 2008, p.34). Uma vez que estamos perante uma sociedade em mudança e a escola é encarada como um ambiente socializador, deve ser estruturada na forma como apela à reflexão, acolhimento e valorização da diversidade dos seus alunos, tendo “uma função transmissora de cultura” (Candu & Moreira 2003, p. 160).

Nesta linha de pensamento, a escola deve ser um local privilegiado de aprendizagens motivantes, significativas e que atribuam sentido à vida de cada

indivíduo, sentido esse que passa pela necessidade de que a mesma se adapte de forma a acompanhar as mudanças da sociedade.

Assim sendo, escola deve definir-se, “como um lugar de encontro, diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em atividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura-uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural” (Peres, 2000, p. 121).

Deste modo, a organização *escola* não pode ter apenas a única função de instruir, mas também de educar e de estimular a diversidade cultural estando sempre presente a preparação de cidadãos conscientes, competentes, e capazes de (re)construir uma sociedade que seja mais justa e democrática.

A visão apresentada não parte de discursos atuais, todavia ainda não é uma ação verificada de forma geral em contextos educativos. Uma vez que o desejo pela escola de excelência, que valoriza as classificações finais, ainda é mais valorizado que uma escola capaz de educar para os direitos humanos.

Deste modo, a escola deve conseguir responder à realidade multicultural que constitui a população escolar, uma vez que, uma visão mais prática permite compreender de modo global a vida de uma dada população na sua diversidade cultural, nas suas diferenças, assim como na sua riqueza.

Tornar uma escola Para Todos não é uma tarefa fácil, é uma tarefa em que implica que ultrapassemos rotinas e velhos procedimentos escolares, criando um clima não só aberto ao diálogo, como ao respeito e valorização pela diversidade que leve o aluno/criança a questionar-se e contestar os saberes e as práticas sociais, tornando-o consciente dos múltiplos interesses que, por vezes, não respeitam os ideais democráticos (Peres, 2000, p. 125) .

Muitas escolas não se encontram ainda preparadas para enfrentar a diversidade. Infelizmente, estes princípios não são levados a cabo por muitos contextos educativos, que impõem aos alunos os mesmos métodos do ensino, sem se considerar a diversidade de cada um, esquecendo que a multiplicidade das raízes culturais e linguísticas presentes pode ser um ponto de partida para novas aprendizagens.

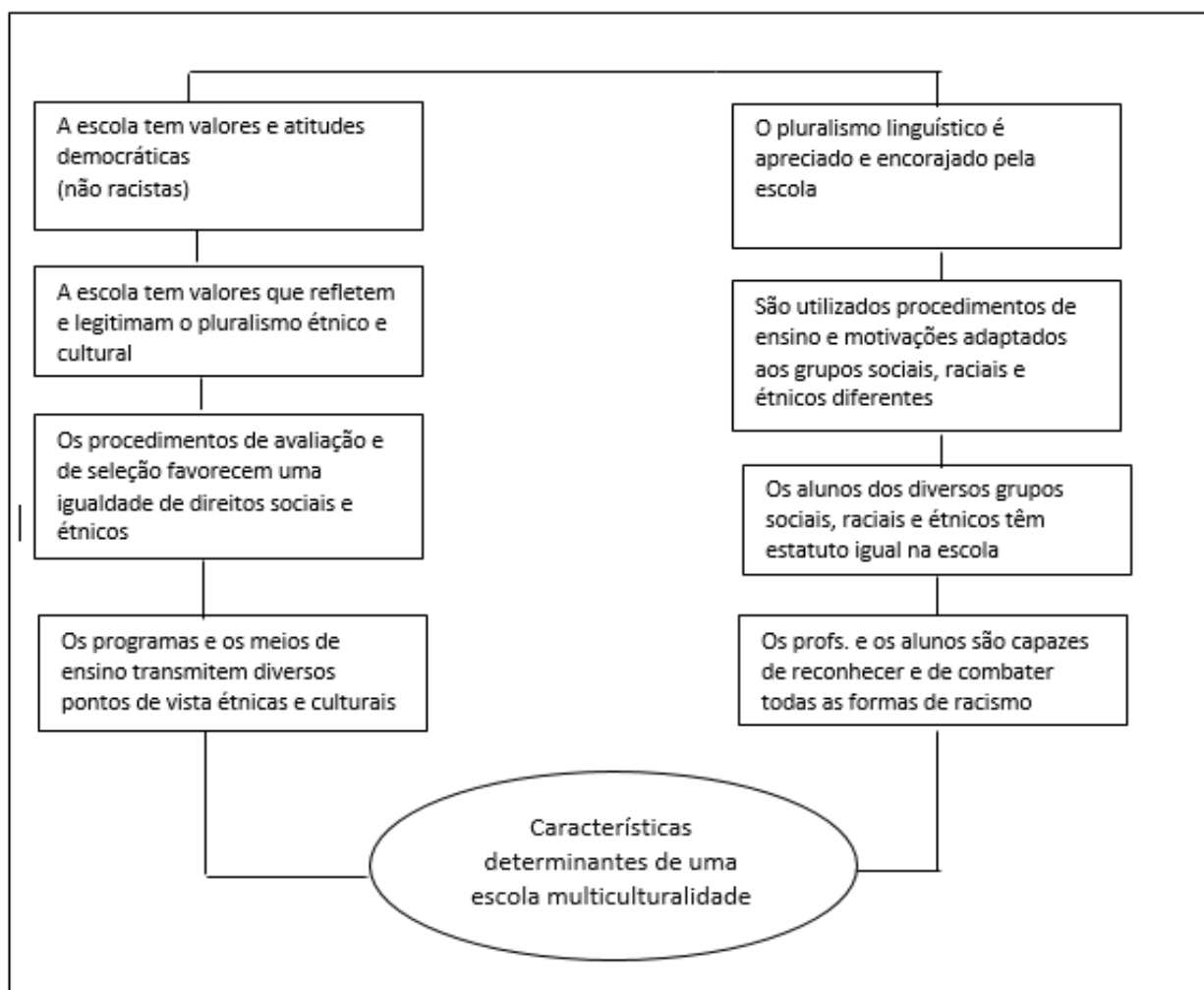
Como referido anteriormente, para além dos fatores externos, a escola tem um papel crucial no estímulo da diversidade cultural. Não pode ter apenas

uma única função, a instrução, como também deve compreender a função de educar e de estimular a diversidade cultural. Posto isto, deve ser um local privilegiado de aprendizagens motivantes, significativas, capazes de atribuir sentido e significado à vida de todos, sentido esse que passe pela necessidade de que a mesma se modernize de forma a acompanhar as mudanças da sociedade.

Segundo Peres (2000), a escola deve definir-se,

“como um lugar de encontro, diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em atividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura-uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural.” (Peres, 2000, p. 121)

Banks e Lynch (1986) apresentam um modelo de escola multicultural que ultrapassa a simples coexistência de diferentes culturas, prosseguindo também atitudes e valores democráticos (em Peres, 2000, p.122).



Fonte: Banks e Lynch, 1986.

Quadro 1- Modelo de escola multicultural

Para que este modelo possa ser realizado, é necessário um ajuste estrutural e cultural da escola e uma preocupação em criar novos dispositivos organizacionais e pedagógicos, permitindo que todos os alunos possuam do mesmo estatuto na escola.

Este modelo de escola multicultural, apenas faz sentido quando todos os intervenientes do contexto escolar (professores, alunos, pais e outros agentes educativos) repensem na maneira de ser e fazer, questionando sempre as suas certezas e rotinas. (Peres, 2000) Apesar disto, as práticas educativas não dependem somente dos intervenientes diretamente implicados no mundo da educação, mas também os espaços, tempo, organização, os recursos materiais, etc, condicionam. Não esquecendo das estruturas de poder e políticas

educativas, Rey (1993) afirma que “o intercultural na educação envolve toda a vida e toda a instituição. (...). Assim, implica um envolvimento de toda a organização e de toda a atividade escolar” (em Peres, 2000, p.122-123).

A escola necessita urgentemente de reconhecer de forma positiva a presença de línguas e culturas diferentes, encarando esta realidade como algo fundamental ao seu desenvolvimento.

Posto isto revela-se de extrema importância aceitar que “a língua e a cultura maternas do aluno como um valor e banir definitivamente a ideia de que são fortes obstáculos à obtenção de sucesso escolar. Se a língua e a cultura do aluno continuarem a ser consideradas pré-requisitos para o seu insucesso, certamente que o serão, pois ele quando chega, traz consigo a sua bagagem cultural de que faz parte a língua que fala em casa, e, se dia-a-dia lhe é transmitida a informação de que tudo o que traz é negativo ou não serve para nada, então a escola não o está a motivar para aprender seja o que for.” (Cardoso, 2002, p. 399) Existe uma necessidade de a “educação estar ao serviço da tolerância, da compreensão e amizade entre as nações e os diferentes grupos étnicos” (Candau & Sacavino, 2003, p. 106).

Em suma, e como já foi referido anteriormente, a escola deve constituir um espaço para a compreensão do Outro, pois a multiplicidade de línguas e culturas é visível.

As modificações culturais e sociais que, de forma crescente, se vão verificando no meio escolar levam a uma necessidade de desenvolver a curiosidade pela riqueza que advém do mundo do Outro e de aprender a respeitar a cultura e a língua deste. Deste modo é desejável que a diversidade de línguas e culturas chegue aos alunos de forma interdisciplinar e, para isso, é importante que reconsideremos objetivos, reformulemos conteúdos, sugeramos novas práticas pedagógicas, investamos na formação de professores, e estimulemos os alunos para que tenham interesse em abordar, direta ou indiretamente as temáticas presentes neste relatório.

A valorização de cada cultura e o seu reconhecimento como algo rico e positivo, permite às crianças um melhor desenvolvimento nas relações interpessoais.

Terminando este tópico, é importante salientar que a educação multicultural deverá proporcionar um conjunto de estratégias que visem a

promoção de mudanças ao nível de atitudes, de modo a facilitarem a compreensão e a tolerância entre todos os indivíduos.

Segundo, Grave-Resendes & Soares (2002) “as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação escolar” (em Maia, 2015, p.27). Para tal, é necessário trabalhar de modo a construir uma sociedade onde a partilha e compreensão estão presentes.

2.3 Culturas e a diferenciação cultural

“A educação como problema fundamental da espécie humana emerge, assim, da relação entre o homem e a cultura.” (Peres, 2000, p.42)

De acordo com a citação acima referida e segundo Freire (1979), “O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (em Rodrigues, 2013, p. 21)

Apesar de Freire sugerir uma definição para cultura, considera “uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua (...)” (Eagleton, p. 9) Desta forma, são várias as definições que surgem para cultura em que autores como kroeber e kluckhohn (1952) tentaram agrupar da seguinte maneira:

“descritiva: (...) em que a cultura compreende não só as ideias, as crenças, os costumes, mas também os utensílios, as técnicas e os bens de consumo;

histórica: refere-se à etimologia da palavra tradição, evocando, a transmissão de elementos que compõem as representações culturais;

normativa: conjunto de normas que regulam as actividades de um grupo humano;

psicológico: problematiza-se, sobretudo, a noção de aculturação, de enculturação, e de adaptação;

estrutural: modelos culturais construídos a partir da investigação-elementos estruturados, mas não estruturantes.

genética: a cultura emerge da capacidade de criatividade e de adaptação do individuo ou grupo em interação com a sociedade.” (em Peres, 2000, p. 41)

Para alguns autores, cultura funciona como uma lente “através da qual o homem vê o mundo, em que nenhum sujeito é “capaz de participar de todos os elementos de sua cultura”, podendo sim “conservar aspectos de sua cultura e também acolher outros costumes culturais, independentemente de sua nacionalidade” (Benedict, 1972, p. 16).

De um modo geral a cultura refere-se aos costumes e hábitos de uma população, às diferentes e diversas maneiras de expressão artística, a um modo da civilização ou aos saberes produzidos por um determinado grupo.

Nesta linha de pensamento, e se o entendermos o homem como “animal cultural”, podemos de algum modo ser levados a pensar que todo e qualquer ambiente humano é cultural. A cultura, considerada uma mais valia para o homem, deveria abrir-lhe horizontes, “fornecer-lhe uma visão mais profunda da vida e de si mesmo, em que “profunda” quer dizer interesse, consciente, valorizada e não monótona, entediante, enclausurante e imediatista” (Fernandes, 2000 p. 85-86).

Desta forma, cultura poderá ser interpretada como sendo um meio para “entender, interpretar o mundo, tudo o que nos rodeia de uma forma mais rica e naturalmente, como um património de que somos herdeiros, que nos facultará o acesso à pluralidade de vias e de perspectivas, que tornam o nosso mundo individual mais vasto e variado” (Fernandes, 2000 p. 85-86).

2.4 O profissional de educação e práticas educativas de valorização do multiculturalismo

2.4.1 O papel do professor/educador perante a diversidade cultural

Este ponto começara com a citação de Marguerite (1994), afirmando que “preparar o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas encontradas, presentes e futuras, a saber incessantemente ajustar a sua ação a uma realidade em permanente mudança e desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação.” (em Peres, 2000, p.221)

Existem três aspetos fundamentais que o autor Moreira (2001) defende que o papel de professor deve desenvolver na prática pedagógica, perante a diversidade cultural:

“1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;

2º - que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;

3º - que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspetos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação.” (Moreira, 2001, p. 49)

Como já foi referido anteriormente, a pesar da temática do multiculturalismo ter influenciado bastante a legislação escolar e as políticas educativas, continua

a haver uma enorme fenda entre teoria e a prática. Essa abertura deve-se, sobretudo, a uma insuficiente e ineficácia na formação contínua de professores, o qual não é dada a devida importância, o que acaba por dificultar por vezes, o acesso de muitos professores/educadores, a informações, competências no âmbito da educação multicultural. (Peres, 2000) Deste modo, a preocupação pela educação multicultural é deixada de parte.

Não se pode deixar de referir que o papel do professor/educador que trabalhe no sentido de amenizar as diferenças que existem, não é uma tarefa fácil, pois requer uma preparação por parte do professor/educador, visto que para se conseguir lidar com a diversidade é necessário compreender como é que elas se manifestam e em que contexto.

Nesta linha de pensamento, o professor/educador que recebe o seu grupo, e sendo um professor reflexivo (algo que é fulcral no perfil de professor) que percebe e respeita as diferenças de cada criança em particular, acaba por construir um ambiente de paz, de igualdade e transmitir segurança ao seu grupo, o que irá refletir em cada criança.

Isto quer dizer que cabe ao professor/educador organizar e gerir uma série de processos de modo a promover o desenvolvimento de competências interculturais nas crianças, deixar qualquer tipo de preconceitos e discriminação existentes face aos outros grupos, valorizar as características do grupo e das crianças individualmente, (normas de convivência, relações entre o grupo, costumes, valores, língua, religião, entre outros). As atividades de grupo deverão assim, basearem-se no comportamento construtivo, solidário, responsável, respeitoso e claro, reforçar para a valorização da diversidade cultural. (Cardoso, 1996)

Para tal, é essencial segundo o autor Cardoso que “a convicção dos professores de que é necessário mudar as suas práticas em sentidos multiculturais e de que dispõem de condições e disponibilidade para promoverem mudanças” (Cardoso, 1996, p. 72).

Deve existir sempre uma intenção pedagógica para que as aprendizagens sejam significativas e motivantes, e que deem sentido à vida de todos, o que irá criar nos alunos uma certa tranquilidade. Nesta linha de pensamento, o professor/educador deverá de se esforçar por conseguir criar um ambiente participativo e interativo desde a escola, a família e a comunidade,

desenvolvendo assim, projetos que envolvam os alunos que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social destes. É importante o momento de reflexão por parte do professor/educador sobre a forma de melhorar o que já existe, e questionar-se quanto às possibilidades de erro e procurar razões para os problemas, ter o espírito aberto e aceitar a complexidade. Deste modo, o educador/professor deverá assumir um papel de pesquisador, segundo Freire “O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2000, p.33).

Um educador /professor interessado em responder à diversidade cultural que a sociedade dos nossos tempos lhe impõe deve assumir um papel digamos “multiculturalista”, ou seja, deverá ser um professor/educador que procura questionar os valores, atitudes e os preconceitos. É necessário que leve para o contexto escolar, a preocupação com as diversidades culturais, étnicas, sociais, religiosas, entre outras. Assim sendo, é importante que o educador/ professor inclua a interação da diversidade cultural no contexto escolar, proporcionando atividades ajustáveis aos interesses.

Para além desta inclusão, é importante favoreça o pensamento crítico, assim como o aperfeiçoamento progressivo por parte das crianças, na análise das próprias atitudes e valores na busca de novas perspectivas compartilhadas. Como já foi mencionado anteriormente, é necessário que o professor/educador tenha capacidade de aplicar estratégias que promovam o enriquecimento intercultural, a planificação e o desenvolvimento em cooperação, propiciem a participação ativa e a tomada de decisões dos alunos se possam aplicar a outros contextos.

Segundo Peres o educador professor/ “deve, ainda, aprender a ensinar sobre culturas sob a perspetiva comparativa, por forma a desafiar maneiras diferentes de ver o mundo e a diversidade cultural; desenvolver práticas pedagógicas que possam sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão através da observação das diferenças e da interpretação cultural” (Peres, 2000, p. 275).

É necessário que os professores/educadores conheçam novas conceções, perspetivas e realidades para que consigam compreender e as questões da

diversidade cultural. Se não houver uma reflexão crítica, os educadores arriscam-se a assumir ideais “estereotipados e a promoverem práticas disciplinares sem transversalidade” (Silva, 2008, p. 27).

2.4.2 A importância da formação dos professores/educadores na temática multicultural

Segundo, Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1996) “a formação de professores e simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intercultural. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.” (as cited in Peres, 2000, p.220)

É de salientar que os educadores/ professores devem ter uma formação contínua, assim como formação para a diversidade cultural. Uma vez que, todos os profissionais da educação deverão adquirir atitudes, o saberes e capacidades essenciais para conseguirem desenvolver um bom trabalho em contexto escolar, nomeadamente, junto de uma comunidade variada.

Como tem sido referido, a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade e a “reforma educativa procura legitimar novos processos de regulação e de decisão, reformulando o estilo de intervenção do Estado. São tentativas de mudança que se manifestam claramente na formação de professores, com a intenção de substituir o papel centralista e burocrática do Estado por função de regulação e de avaliação. Em tempo de Reforma, a formação de professores ocupa um lugar-charneira, enquanto terreno onde os conflitos sociais e as relações de poder se exprimem com vigor”. (Nóvoa, 1992, p.63)

Nesta linha de pensamento, a autora, Ana Benavente acredita que os educadores/professores podem viver de três maneiras diferentes:

“-Os inovadores (que pensam que vale a pena construir projetos, ocupar margens de liberdade);

-Os desinvestidos (porque não querem, não sabem ou porque avaliam negativamente as condições existentes);

-Os «cumprimentos» (que desempenham as suas funções numa leitura «minimalista» das regras estabelecidas)” (em Peres 2000, p.222).

Até inícios da década de 90, no que diz respeito à reforma do sistema educativo, não incluía quaisquer orientações específicas para a formação de professores relativamente à educação multicultural. Então, era esperado uma, “mesmo situando-se a um nível geral, uma maior especificidade da Lei de bases e documentos subsequentes a um nível geral, quanto à formação de professores para uma sociedade em processo de crescente globalização” (Cardoso, 1996 p.26).

Para pensar numa educação multicultural, há uma necessidade em pensar no professor e a sua formação. É necessário perceber qual a formação dada aos professores para que estes sejam capazes de lidar com crianças provenientes de uma sociedade onde há uma diversidade a vários níveis. Desta forma, “as exigências no campo de formação de professores correspondem a um conjunto de novas perspectivas, que implicam uma estratégia de inversão da situação atual. Inversão que se fundamenta numa real inversão de valores orientadores da formação profissional e da «profissionalidade do professor»” (Novoa & Popkewitz 1992, p.44).

Uma vez que, a formação é vista como algo crucial, considerado um elemento decisivo para facilitar e apoiar processos de mudança e de inovação. (Peres, 2000) O autor, Moreira (2001) levanta as seguintes questões:

“Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação

pedagógica multiculturalmente orientada?”. (Moreira, 2001, p. 43)

Nós, “queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural” (Moreira, 2001, p.85) .

Assim sendo, há uma necessidade de formar professores que estejam preparados para lidar com a diversidade cultural em contexto escolar, mas acima de tudo, preparados para serem críticos e reflexivos que procurem modificar o ambiente escolar, de forma a torna-lo menos opressor e conhecedor do que são as culturas, a importância da diversidade de cada uma, assim como o seu valor.

O que se verifica algumas vezes, é que os educadores/ professores não desafiem as crianças a refletir e investigar as questões relacionadas com a cultura. Desta forma, o diálogo é uma excelente ferramenta, onde os educadores/professores podem estabelecer uma dinâmica de reflexão, em que se dá a devida atenção a todos.

Não poderia deixar de ser citado a importância que o Conselho de Cooperação Cultural (1986) atribui à formação de professores:

“O papel de professor é essencial. A situação multicultural exige um conhecimento dos fenómenos migratórios e das realidades com as quais se enfrentam, ao ter que conviver com pessoas de outro meio cultural. Não basta a boa vontade. É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos, as suas famílias, os seus colegas procedentes de outros países: que respeitam a diversidade das línguas, os modos de vida, os projetos, os comportamentos, as religiões; que possam gerir os conflitos que surjam e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente casa um.” (em Peres, 2000, p. 272)

Como afirma Pereira (2004) A formação de professores para a educação multicultural, exige a utilização de metodologias ativas. “Essa formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias (...)” (Pereira, 2004, p.12). Mas também é essencial que professores possuam uma perspetiva multicultural, em que detenham um pensar de mudança atitude, de olhar e de postura, assim como

novos saberes, novos objetivos, sobre a diversidade cultural. Pois a reflexão é uma atitude de bastante relevância para as práticas multiculturais. (Cardoso, 1996)

Assim, podemos dizer, que uma formação de professores constitui uma posição privilegiada, onde não só a reflexão e discussão sobre essas questões são deveras importantes, como também a criação e a implementação de propostas que possibilitem a abertura de novos caminhos no que diz respeito à diversidade cultural no contexto escolar.

A participação, o questionamento, e a decodificação conceitos, discursos e mensagens que formam as práticas em sala de aula, muitas vezes se apresentam fixadas de preconceitos, estereótipos e silêncios.

Educar sem discriminar é uma tarefa difícil, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão enraizados nas pessoas, tendo em vista os modelos culturais que lhe são impostos (Bragança, 2009).

No entanto, como já foi referido, queiramos ou não, vivemos num mundo onde a multiculturalidade está implantada. A sociedade poderá não dar importância, ignorar ou abordar esta realidade de diversas maneiras, mas não pode eliminá-las.

Desta forma, mesmo que a multiculturalidade seja desconsiderada a nível curricular e sobre a formação de professores, estará presente sempre presente no contexto escolar, o que acaba por afetar inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (Pereira, 2004).

Por conseguinte, a palavra mudança não pode deixar de ser mencionada, pois mudar é um processo contínuo. Para isso, como refere Thurler (1994, p.33) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente.”

Contudo, esta responsabilidade de mudança não pode ser atribuída exclusivamente ao educador/professor, este não pode ser único a pensar em estratégias de mudança, “necessitam de outras entidades/parceiros que os ajudem na construção de novas mentalidades, atitudes e práticas e de melhores condições nos seus lugares de trabalho” (Peres, 2000, p.271).

A verdade é que não basta da boa vontade, apesar existir um discurso multiculturalista continua a existir uma enorme rutura entre a teoria e prática. Continua a haver uma desvalorização e ineficácia no sistema de formação

contínua de professores. Mas a verdade, é que é crucial que o educador/ professor perceba criticamente a diversidade no contexto escolar e na sociedade onde desenvolve a sua ação.

Para formar um professor com postura multicultural, além dos aspectos cognitivos envolvidos na formação, também é necessário que haja um envolvimento afetivo, isso “se a intenção é desinquietar e transformar percepções, valores, sentimentos e emoções, é preciso procurar, organizar, cuidadosa e adequadamente, a prática pedagógica de modo a atingir tanto a ‘mente’ como o ‘coração’ do futuro docente” (Canen & Moreira, 2001, p. 15-44).

Terminando este ponto, é importante referir que um educador/professor que valorize a diversidade e demonstre atitudes positivas face a todos as crianças/ alunos irá promover um ambiente de compreensão e favorável para todos. Importa ainda referenciar que a formação continuada de professores para a diversidade cultural é uma ponte para algumas possíveis modificações da escola, promovendo a sensibilização e consciencialização de profissionais da educação para a valorização da diversidade, assim como prepará-los como agir sobre esta temática.

2.5 Multiculturalismo e organização e gestão do currículo

É possível constatar, que através do sistema educativo português se concretiza o direito à educação e à cultura, onde poderá ser verificado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que, entre outras funções, “estabelece normas relativas à organização e desenvolvimento curricular” (Pires, 1987, p. 10).

São vários os princípios e objetivos que devem estar implícitos no currículo educativo, como por exemplo “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” e “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (LBSE, 1986, p.1).

Assim, como já foi referido ao longo deste relatório, a multiculturalidade é uma temática cada vez mais atual e importante, sendo fundamental e urgente a sua abordagem, assim como a sua valorização no contexto educativo. Uma vez que a sociedade sofreu transformações no que diz respeito a esta temática, o ser humano tem como responsabilidade compreender, respeitar o *outro*, assim como valorizá-lo.

Seguindo esta linha de pensamento, o contexto escolar é um meio para fazer a “diferença”, pois é importante a estimulação de uma educação em que as crianças, alunos, a comunidade escolar compreenda as suas raízes, assim como as dos outros de maneira a desenvolver capacidades de análise e reflexão sobre a existência da diversidade e da riqueza que esta pode transmitir.

Para tal, Peres sugere que a organização e clima da escola seja:

- “(1) A organização física da escola (decoração de salas e corredores, biblioteca, materiais expostos, etc.) deve reflectir e valorizar a diversidade étnica e cultural do mundo em que vivemos e da comunidade onde está inserida;
- (2) A organização administrativa e de gestão da escola deve encaminhar-se para uma representação étnica proporcional ao pessoal docente e não docente;
- (3)

As regras de conduta não devem permitir qualquer forma de discriminação, nomeadamente piadas, comentários e anedotas racistas, bem como a recusa em cooperar com pessoas de outros grupos étnicos. Considera-se, ainda, que o nome dos alunos deve ser pronunciado correctamente respeitando desta forma a sua cultura de origem (...); (4) Os procedimentos disciplinares e sanções devem ser tratados em órgãos próprios, permitindo que a pessoa que os infringiu possa ser esclarecida das razões pelas quais as suas atitudes são inaceitáveis.” (Peres, 2000, p.180-181)

É esperado numa instituição escolar proporcionar diversas oportunidades linguísticas e culturais de forma a aumentar experiências através da participação na própria cultura do indivíduo e na aprendizagem da cultura dos outros. Neste sentido, é importante o reconhecimento da existência de diversas realidades, como a presença de diversas culturas.

Face ao crescente contacto com a diversidade, surge então a preocupação de integrar a abordagem desta realidade no currículo escolar. (Martins, 2010, p. 71) É importante que esta realidade faça parte do currículo, de modo a ter sempre em consideração as necessidades das crianças com a sua própria cultura.

Segundo Candau, a gestão do currículo na perspetiva multicultural passa pela compreensão da escola como “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (em Canen, 2012, p.309). Onde é um espaço de comunicação, de partilha de saberes, modos de estar e de ser, costumes, tradições e valores de diferentes culturas. Posto isto, é importante falar um pouco sobre esta ferramenta escolar (currículo), que surge como um instrumento útil para a ação pedagógica. O currículo é um conceito relativamente recente na cultura educacional portuguesa. “De facto, é só a partir da década de 80 que o conceito de currículo ganha uma maior relevância na nossa cultura educativa” (citado por Marques, 2010, p.71).

Segundo Roldão, para as escolas funciona como um documento que orienta e é fulcral para que os alunos desenvolvam um conjunto de

aprendizagens, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE (em Maia, 2015, p.19).

Após algumas pesquisas sobre o conceito de currículo, é perceptível que não existe uma definição única e singular. Segundo Roldão o conceito de currículo é muito discutido e existem várias perspectivas sobre o seu significado (Roldão, 2001, p. 60).

De acordo com vários autores, o currículo é aquilo que os professores querem fazer dele, sendo um meio para alcançar determinados objetivos e dar resposta a possíveis necessidades.

Desta forma, a gestão do currículo é encarada como sendo algo em que decidimos “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (...)” (Marques, 2010, p. 80).

Também varia consoante os contextos em que se insere e pode ser visto, por um lado, como um objetivo que a cumprir ou, por outro lado, como um instrumento que se experimenta através das interações e dos processos que vão surgindo ao longo do tempo. Segundo Ribeiro, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998; Roldão, 1999, o currículo também consiste “num conjunto de habilidades e de conhecimentos considerados relevantes para serem trabalhados num contexto social e cultural específico” (em Maia, 2015, p. 19).

De acordo Pacheco (1996) e o fato de olhar para o currículo em que a importância da diversidade cultural está bem assente, surge a seguinte definição:

“currículo (...) define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas” (p. 20).

Autores como, Moreira e Silva (2002, p. 34), definem também o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Se o currículo for visto como uma ferramenta em que, a ação é planeada e intencional, onde há uma procura para além dos saberes adquiridos, acumulados, se valorize a experiência do outro, do seu dia a dia, acaba-se por criar condições de promoção e valorização da diversidade cultural. Esta valorização é favorável na medida em que é compreendida, e articulada com a vida prática e social da comunidade escolar.

É importante que o currículo se foque na existência e naturalidade da diversidade, a fim de proporcionar inúmeras oportunidades de ouvir e falar. Assim como afirmam, Lopes e Macedo (2011, p.37), que a “norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade e o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção”. Para a “construção e desconstrução” do currículo é importante a existência de uma articulação entre os intervenientes para que os objetivos estejam voltados para admissão da diversidade linguística e cultural como uma realidade curricular (Freitas, 2001, p.10-11).

Desta forma, é pretendido um currículo que resulte da comunicação entre os intervenientes que o desenvolvem sobre como abordar as línguas e as culturas.

Peres sugere que o currículo deve:

- “(1) Valorizar o contributo de todas as culturas no desenvolvimento do conhecimento humano; (2) Motivar os alunos para o conhecimento de outras sociedades e culturas; (3) Fornecer informações aos alunos sobre valores e modos de vida de outras culturas, criando condições para uma melhor análise e compreensão das mesmas, de acordo com os pontos de vista e critérios inerentes a essas culturas; (4) Proporcionar o conhecimento das razões e dos efeitos dos preconceitos, dos estereótipos e das várias formas de discriminação; (5) Respeitar experiências e modos de vida

específicos da cultura de origem de todos os alunos, desde que não atentem contra a dignidade humana”. (Peres, 2000, p. 180)

Existe uma necessidade de compreender o currículo como conjunto de saberes, experiências, concede-lhe a responsabilidade de intervir, proporcionando ao sujeito a compreensão da natureza dessa experiência e das formas de inter-relações culturais.

Face à transformação e crescimento da sociedade a nível linguístico e cultural, a autora García nomeia alguns princípios que devemos de ter em atenção:

- “Quanto mais «diferentes» as crianças são, mais importante se torna para o currículo dar-lhes oportunidade de aplicarem o que estão a aprender num contexto significativo.
- Quanto mais «diferentes» as crianças são, mais integrado deve ser o currículo.
- Quanto mais «diferentes» as crianças são, maior deve ser a variedade de estratégias pedagógicas utilizadas” (p. 862).

Assim, surge a urgência de refletir sobre as possibilidades e as vantagens de integrar diversidade linguística e cultural no currículo, numa ótica de reconstrução das práticas e de proporcionar novas experiências culturais e linguísticas. Assim como, a preocupação em garantir o respeito e valorização pela diversidade de cada aluno e a pretensão de garantir que os alunos com características diversas tenham acesso a uma diversificação curricular.

Por vezes, os contextos educativos impõem às crianças/alunos os mesmos métodos de ensino, sem terem em consideração a diversidade de cada um, desvalorizando que a multiplicidade das raízes linguísticas e culturais presentes podem ser uma mais valia para novas aprendizagens.

Assim como já foi referido anteriormente, o educador/professor tem um papel importantíssimo, na medida em que é promotor de toda a decisão curricular o que lhe permite adaptar, em contexto de realização, o currículo prescrito a nível central.

Nesta linha de pensamento, o educador/ professor deverá elaborar o programa com contributo, foco, nas diversas culturas presentes na turma,

escola, promovendo assim atividades que envolvam aspetos de outras culturas e “integrar e valorizar nas actividades, os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias” (Cardoso, 1998, p. 19-20).

Como já foi referido anteriormente, no tópico *Multiculturalismo e Educação: uma perspectiva política e legal* em vários documentos podemos verificar a presença da diversidade cultural. É importante que sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhe proporcionem vivências estimulantes (ME, 2001, p. 41).

2.6 Aprendizagem globalizante integrada e contextualizada

Experienciação é um processo educativo que poderá ser facilitador da aprendizagem.

De acordo com Vieira e Lino (2007), em Melo D. (2015, p. 6) o “desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive”. A criança apresenta um papel ativo, quer na exploração do que está a sua volta, quer na construção de significado sobre a sua experiência de acordo com interação com os outros e com o meio físico. Ou seja, a compreensão das crianças está relacionada com as suas experiências, o que “significa que aprender se torna dependente do *conteúdo e do contexto*” (Torrance & Olson, 1996, p. 468).

Bronfenbrenner (2005), alerta para importância a dar aos contextos em que as crianças se integram, assim como a relação estabelecida entre eles, que influenciam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (p. 83).

Como já foi referido anteriormente no presente relatório, o educador/professor tem um papel “relevante na aprendizagem” (Pacheco & Pestana, 2014, p. 27). Como tal, deverá ser um facilitador, para que as crianças aprendam com a sua própria experiência, proporcionando assim, oportunidades de forma a que as crianças possam agir no seu ambiente, tendo sempre em atenção as desigualdades individuais. Há uma importância, na globalização das aprendizagens contempladas nas várias áreas e domínios de conteúdo definidas nas OCEPE.

Como refere Lino (2013), “os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto social envolvente” (em Melo, 2015, p. 12).

Consideramos assim, que as crianças deverão ser incentivadas a observar, procurando componentes que as ajudem a formular hipóteses sobre

as possíveis direções que as atividades podem tomar, avaliando assim os seus resultados.

Autores como Zabala (2002), como Morin (2001) e Hernández (1998), em Murta (2004, p. 26) “questionam a fragmentação do conhecimento” e a procura de soluções para a integração curricular. Uma vez que, a maioria dos conhecimentos disciplinares é insuficiente para aprender em todas as dimensões o conhecimento da realidade.

Segundo Zabala (2002), em Murta (2004, p.26) este apresenta duas propostas com intuito de focalizar as tentativas de superação do enfoque disciplinar no âmbito educacional. As propostas são: “os métodos globalizados e o enfoque globalizador. Esclarece que todo método globalizado (método didático completo, estruturado em fases) tem um enfoque globalizador, mas a recíproca não é verdadeira.” Desta forma, “o enfoque globalizador não se realiza necessariamente por meio de um método globalizado” Murta (2004, p.26).

O Enfoque globalizador é uma forma de estruturar a aprendizagem explorado por vários autores entre eles Zabala (2002) considerando várias variáveis de gestão curricular: eixo estruturador, objetivos, conteúdos, atividades, recursos humanos e recursos materiais, avaliação e metodologia didática. Por enfoque globalizador, entende-se então como uma maneira de “organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade.” Murta (2004, p.26) Ou seja, pretende proporcionar às crianças meios para compreenderem e agirem de forma mais complexa, desenvolvendo assim um pensamento complexo. Para Morin (2001), em Murta (2004, p.25) “o pensamento complexo é aquele capaz de reintegrar os conhecimentos dispersos numa visão global de realidade.”

Desta forma e segundo, Zabala (2002, p. 36), “o enfoque globalizador pretende oferecer, aos alunos, os meios para compreender e atuar na complexidade”. Para esta complexidade, é relevante a utilização de instrumentos de “conhecimento existentes de maneira inter-relacionada” (2004, p.26) em que exista uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, para conseguir responder a todas as questões que o seu conhecimento ou intervenção pode provocar. Existindo assim, uma procura na integração para uma visão mais completa da realidade na aprendizagem. Desta forma, o enfoque

globalizador defende que a organização dos conteúdos e atividades, priorize a aprendizagem significativa. Assim como afirma, Pacheco e Pestana (2014), “as atividades devem ser repletas de significado (p.30).

Relativamente aos métodos globalizados na organização curricular, os currículos estão organizados “por centros de interesse, por temas, por problemas, por projetos de trabalho” procurando “programa-se uma forma global de apresentar o conhecimento ao aluno” (Murta, 2004, p. 26). Ou seja, os métodos globalizadores organizam os conteúdos a partir de situações, apresentando o conteúdo em situações próximas à realidade da criança, para que exista uma aprendizagem é necessário promover a motivação e dar sentido à atividade respondendo às necessidades das crianças.

Em suma, os conteúdos disciplinares são necessários, mas o educador/professor não necessita de se reger apenas por eles para a realização das atividades.

Desta forma, Zabala (2002) em Ferreira 2014 apresenta três etapas:

- O primeiro momento faz referência à **motivação**, em que há um desencadeamento da ação, onde é pretendido promover atividades com fundamento; a **apresentação** numa perspetiva global e complexa da realidade e o **processo da análise**, onde existe a identificação de perguntas e problemas principais.
- O segundo momento diz respeito à **delimitação** de questionamentos do conhecimento da realidade; **identificação dos instrumentos**, onde há uma procura de diferentes fontes de conhecimento, assim como na sua utilização, a existência de uma relação entre novos conteúdos e conhecimentos prévios.
- O terceiro momento, corresponde à **integração** (das diferentes respostas e conclusões) e **visão global e ampliada**, voltando assim para o ponto de partida, à realidade. Ou seja, a intervenção pedagógica deverá partir de questões e problemas da realidade, do meio envolvente da criança, do seu interesse e do que a influencia.

Por fim, o enfoque globalizador quando utilizado numa intervenção deve partir de uma situação próxima da realidade da criança, que seja significativa e do seu interesse.

2.7 O multiculturalismo e o processo ensino - aprendizagem

No que diz respeito, ao processo de ensino-aprendizagem, alguns autores referem a descoberta como um recurso importante. Tavares e Alarcão (1992) “pressupõe atividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados em conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais, explicações de causa e efeito ou outras que ajudem a estabelecer relações” (p. 103).

Durante o processo de aprendizagem é necessária uma ajuda sustentada e ajustada às crianças. Segundo Albuquerque, “a concepção construtivista contextualiza a aprendizagem e o ensino como processos interactivos inseparáveis e, por conseguinte, incompreensíveis se não forem objecto de análise conjunta “ (Albuquerque, 2010, p. 58) é importante referir que “qualquer opção pela aprendizagem tem reflexos no trabalho docente.” (Pacheco e Pestana, 2014, p. 31) Neste sentido, os modelos de ensino “devem ser capazes de atender à diversidade” (Zabala, 1998, p.36).

É pretendido organizar o processo de ensino e aprendizagem ao nível de registo /planificação em consonância com as ideias de articulação curricular (articulação de conteúdos entre as áreas curriculares disciplinares), uma visão integrada e contextualizada e em coerência com metodologias de trabalho globalizadas. Pretendemos romper com uma visão (ao nível do registo) fragmentada do currículo. Pretendemos ainda recuperar uma visão de planificação estratégica /plano para a ação e intervenção com um objetivo de transformação da realidade.

Assim, organizaremos a planificação recuperando a visão de unidade didáctica gerindo as variáveis de gestão curricular de forma integrada. Entendemos por unidade didáctica um processo de gestão das variáveis curriculares que seja coerente e articulado em torno de um eixo estruturante que poderá ser um problema ou um tema de trabalho.

Em primeiro lugar, a valorização da multiculturalidade foi pensada tendo em conta o contexto educativo; o grupo, os interesses ou necessidades do grupo.

Os conteúdos conceituais, fatuais, procedimentais e altitudinais emergem da triangulação entre as diretrizes curriculares nas diferentes áreas curriculares disciplinares emanadas pelo poder central, as opções feitas no PE (áreas, sub-áreas e domínios a trabalhar tendo em conta o contexto local), as opções feitas e, equipa educativa tendo em conta a caracterização do grupo e do contexto específico de trabalho.

Desta forma, recuperamos as ideias nucleares (ideias transversais): potenciar a criatividade e o empreendedorismo respondendo aos desafios que são colocados atualmente, onde o lema é “Uma escola, uma família”; trabalho de equipa; gestão de conflitos; cidadania; valorização da multiculturalidade e a valorização do trabalho autónomo da criança.

Cultura, conhecida como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos, tradições partilhadas pelos membros de uma sociedade de transmitidos, principalmente, de geração em geração. As sociedades, sobretudo as que são mais desenvolvidas em termos tecnológico, são compostas, cada vez mais, por pessoas de diferentes origens culturais. De forma a sustentar esta perspetiva, “cultura já não deve de ser definida como enquanto conjunto de características, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas” (Cardoso, 1996, p.15).

A perspetiva tradicional de cultura, muitas das vezes acaba por desvalorizar dominadores interculturais comuns que desafiam e promovem mudanças culturais e sociais (Cardoso, 1996).

A universalização do acesso à educação, verificada nas últimas décadas, levou ao crescente aumento do conhecimento e do contato com outras línguas e culturas, criando assim um grande desafio, assim como uma enorme responsabilidade ao ensino, no que se refere à educação para com outras línguas e culturas (Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

Capítulo 3 - O contexto de investigação e as opções metodológicas

3.1 Caracterização do contexto

O contexto educativo onde foi implementado o projeto de intervenção faz parte ao agrupamento de escolas da zona de Aveiro, sendo formado por 10 estabelecimentos de ensino (9 grupos do pré-escolar, 42 turmas do 1ºciclo, 51 turmas do 2º e 3º ciclos e ainda 2 turmas de curso EFA).

Este Agrupamento conta com um projeto educativo (PE) cuja missão é potenciar a criatividade e o empreendedorismo respondendo aos desafios que são colocados atualmente. O seu lema é “Uma escola, uma família” (Projeto Educativo do Borboletas, 2013-2017, p.12) que assenta nos principais ideais:

- Manter a familiaridade entre todos os seus membros;
- Garantir a estabilidade e o equilíbrio físico e emocional de todos os seus elementos;
- Promover a qualidade dos serviços prestados a toda a comunidade;
- Fomentar a exigência e o profissionalismo no desempenho de qualquer atividade;
- Mobilizar os grupos de trabalho através de lideranças a vários patamares.

Por fim, o conjunto de estabelecimentos das Borboletas (nome fictício) tem como principais princípios a harmonia da personalidade de cada um, a igualdade de oportunidades, a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais. Desta forma, a educação para os valores torna-se o seu maior foco.

No que diz respeito, mais propriamente ao Jardim de infância onde foi desenvolvido o projeto, este apresenta um horário global de funcionamento das 9h às 15.30h e conta com quatro educadoras de infância, uma educadora de infância de apoio, quatro assistentes operacionais e duas animadoras.

O Jardim de Infância, é um contexto que oferece Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) de modo a dar resposta às necessidades das famílias. A necessidade do prolongamento de horário das atividades, surge essencialmente, pela presença de incompatibilidade entre os horários das instituições e os horários profissionais dos pais/encarregados de educação, pela distância entre o local de trabalho dos pais/encarregados de educação e o estabelecimento de educação pré-escolar além da, inexistência de familiares

e/ou alternativas disponíveis para acolherem as crianças após o encerramento das atividades letivas.

Assim sendo, este prolongamento encontra-se organizado por três períodos distintos: o acolhimento, o almoço e o prolongamento de horário. (anexo I)

Neste sentido, relativamente à frequência do grupo nas AAAF concluímos que cinco crianças dispõem de 5 horas letivas (9h às 12h e 13h30min às 15h30min), apesar de apenas três contarem com o intervalo de almoço junto da família. Duas crianças permanecem seis horas e meia no JI (9h às 15h30min), ou seja, almoçam no JI, mas não ficam no prolongamento; catorze crianças permanecem mais de 7 horas no JI (8h30min às 18h30min), por seguinte almoçam e usufruem de prolongamento de horário.

No que respeita à condição socioeconómica da família recolhemos informação completa meramente das crianças que já frequentavam o JI no ano anterior, desta forma alguns dados são desconhecidos. No que se refere às habilitações académicas dos pais das crianças: três possuem um doutoramento, cinco um mestrado, dezoito a licenciatura, um fez uma pós-graduação, outro concluiu um curso profissional, quatro concluíram o ensino secundário, dois terminaram o 3ºCEB, um o 2ºCEB e relativamente a cinco pais não temos a informação necessária.

O estudo foi feito e desenvolvido, num grupo constituído por 21 crianças, 7 do género masculino e 14 do género feminino com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas, 6 crianças possuem 6 anos, cinco têm cinco anos, nove têm quatro anos e apenas duas têm três anos de idade. Relativamente à frequência destas crianças no jardim-de-infância para dez crianças é o primeiro ano, para seis é o segundo ano, para três é o terceiro ano e para uma é o quarto ano no Jardim-de-infância de Santiago.

Relativamente à nacionalidade das crianças contamos três raparigas venezuelanas, um rapaz e uma rapariga brasileiros e dezasseis crianças portuguesas. (anexo II)

Relativamente a organização do espaço/áreas:

Os espaços/áreas estão organizados em duas salas: 1- sala do brincar (que contém: área da casinha, do médico, loja, carros, jogos de chão, tanque de água, espaço de espelhos e drama...); 2- sala do criar e inventar (mais

direcionada para as áreas da matemática, das ciências, da escrita, da expressão plástica, modelagem, recorte, colagem, desenho, pintura, jogos de mesa...).

A sala do grupo em que foram desenvolvidos o estudo e o projeto, foi a sala 1 (“sala do brincar”) (anexo III), apesar de que, se ia alternando pela sala 2 (“sala do criar e inventar”) (anexo IV)

Na sala do brincar, encontra-se uma mesa para a realização de eventuais trabalhos, um lavatório com bancada, uma zona onde as crianças podem brincar com carros, outra com uma mercearia, uma cozinha, um quadro, um espaço com bancos de esponja e uma zona de legos. No que diz respeito, à sala de trabalho ela possui várias mesas em bloco para possibilitar o trabalho em grupo e cadeiras proporcionais à altura das crianças, possui livros, bancos de esponja, diversos materiais de escrita, pintura, recorte, colagem, materiais recicláveis, entre outros.

O facto das salas se encontrarem divididas em áreas, com materiais disponíveis faz com que o acesso das crianças aos mesmos seja facilitado. A disposição dos materiais existentes nas salas tem o objetivo de reforçar a cooperação e as relações interpessoais entre as crianças. O local dos materiais é do conhecimento de todas as crianças, o que as leva a terem autonomia para usufruir deles quando pretenderem.

Para além destas áreas interiores não se pode deixar de referir o espaço exterior. Sendo um local bastante amplo, propício à exploração e ao brincar. Assim como acontece nas salas de atividades, divididas por em várias áreas (apesar de existir liberdade de escolha por parte das crianças na sua exploração), o mesmo acontece com o espaço exterior. Este espaço conta com uma cozinha de lama, um campo para jogar à bola, uma pequena horta, uma área com “cabanas indígenas”, uma pista desenhada no chão que imita uma estrada para que as crianças possam utilizar as bicicletas e triciclos, cumprindo as regras de trânsito, “parede de música” com instrumentos de cozinha; xilofone feito com canas e tocam com chinelos; fracos pintados com materiais(arroz, água, massa...), onde através do som descubrem o que está lá dentro; “teias de aranha” com cordas de tecido, bolas de borrachada presas no teto do coberto; espaço zen, onde há pufes e tendas de tecido, um castelo feito de canas e no marcado no chão, o jogo da macaca (de vários países). (Anexo V)

O contexto educativo onde foi implementado o projeto de intervenção faz parte ao agrupamento de escolas da zona de Aveiro, sendo formado por 10 estabelecimentos de ensino (9 grupos do pré-escolar, 42 turmas do 1ºciclo, 51 turmas do 2º e 3º ciclos e ainda 2 turmas de curso EFA).

Este Agrupamento conta com um projeto educativo (PE) cuja missão é potenciar a criatividade e o empreendedorismo respondendo aos desafios que são colocados atualmente. O seu lema é “Uma escola, uma família” (Projeto Educativo Borboletas, 2013-2017, p.12) que assenta nos principais ideais:

- Manter a familiaridade entre todos os seus membros;
- Garantir a estabilidade e o equilíbrio físico e emocional de todos os seus elementos;
- Promover a qualidade dos serviços prestados a toda a comunidade;
- Fomentar a exigência e o profissionalismo no desempenho de qualquer atividade;
- Mobilizar os grupos de trabalho através de lideranças a vários patamares.

Por fim, o conjunto de estabelecimentos do Borboletas tem como principais princípios a harmonia da personalidade de cada um, a igualdade de oportunidades, a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais. Desta forma, a educação para os valores torna-se o seu maior foco.

Todos os equipamentos e os materiais estão dispostos de forma organizada e segura para que as crianças, de uma forma autónoma, possam intervir diretamente fazendo as suas escolhas e explorando em cada sala aquilo que lhes desperta mais interesse.

No que diz respeito à dinâmica, a educadora do grupo 1 refere que não adota uma pedagogia específica, mas valoriza o trabalho autónomo das crianças, sendo que as atividades são realizadas a partir do interesse das mesmas. Uma vez que, “stimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (Ministério da Educação, p.15).

Relativamente ao grupo, no seguimento das observações participantes, é possível dizer-se que as crianças se demonstravam implicadas e bem-estar por

frequentar o Jardim de Infância. É de realçar que as crianças de outras culturas, mostram-se bastante interessadas em partilhar os seus hábitos e costumes, assim como conhecerem os nossos.

3.2 Objetivos do estudo empírico

Uma vez que, a realidade educativa já se encontra caracterizada há uma necessidade de definir determinados objetivos específicos que pretendemos atingir.

Antes de expor os específicos, é importante lembrar os objetivos gerais:

- Perceber como é vista a diversidade cultural no contexto escolar;
- Potenciar a aprendizagem de forma integrada e contextualizada a partir das diferenças culturais;

Objetivos específicos

- Conhecer as perceções dos docentes relativamente à importância da diversidade cultural;
- Perceber se no contexto de estudo específico é valorizada a diferença entre as distintas culturas;
- Saber se no contexto de estudo específico o multiculturalismo é trabalhado numa perspetiva global e integrada;

Objetivo de intervenção:

- Potenciar a aprendizagem de forma integrada e contextualizada a partir das diferenças culturais.

3.3 A metodologia

Com base em toda a fundamentação teórica retratada ao longo deste relatório, o presente estudo/trabalho foi desenvolvido tendo como preocupação melhorar algumas práticas educativas no sentido de dar mais relevância e valor à diversidade cultural, favorecer algumas mudanças tendo como objetivo refletir sobre a importância da diversidade cultural, e dar “outra visão” às crianças no que diz respeito às suas atitudes face à diversidade cultural.

Assim sendo, segundo Latorre, 1996; Mertens, 1998 este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que penetra no mundo pessoal dos indivíduos, procurando interpretar e compreender o significado das suas ações num determinado contexto social, a partir do seu ponto de vista (Coutinho, 2014).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A metodologia de investigação deverá ter como base os objetivos do trabalho a desenvolver. Neste sentido, segundo Sousa & Baptista “a metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p.52).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Relativamente ao plano de investigação, optou-se por seguir uma metodologia que se aproxima ao estudo de caso.

Como refere Yin (2015), o estudo de caso permite aos investigadores reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Este autor define “caso” como “um evento ou entidade”, ou seja, um fenómeno que vai além do próprio indivíduo. Este autor refere ainda que, o estudo de caso é precedido por uma revisão de literatura e com construção cuidadosa das questões de

investigação. Ou seja, segundo Gómez, Flores e Jimenez, 1996; Punch, 1998 em Coutinho (2014, p. 335) podemos dizer que “no estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o caso em detalhe, profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade”

Segundo os mesmos autores, os objetivos orientadores do estudo de caso são coincidentes com os da investigação educativa em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

3.4 Público-alvo do estudo

O estudo foi desenvolvido com a cooperação de quatro educadoras do Jardim de Infância. Assim, esta colaboração surge com o intuito de “melhorar o nosso conhecimento do terreno, expondo-nos não só os resultados dos seus trabalhos, mas também os procedimentos que utilizam, os problemas que encontram e os escolhos a evitar” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.69).

Relativamente ao percurso das educadoras, estão há quatro anos no contexto onde o estudo foi desenvolvido, sendo que duas delas exercem funções educativas há 32 anos e as outras há 35 anos.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como já foi referido ao longo do enquadramento teórico este relatório, dá especial enfoque à importância da valorização da diversidade cultural e linguística, com o objetivo de refletir sobre o que se pode fazer para a valorizar de forma integrada e contextualizada. Neste sentido, ao realizar o presente estudo procurou-se dar resposta à seguinte questão de investigação:

- **A diversidade cultural, em contexto escolar, pode constituir uma *mais valia* para uma aprendizagem integrada e contextualizada?**

De acordo com Bogdan e Biklen, os dados são ao mesmo tempo provas e pistas, que incluem os elementos necessários, para pensar de forma adequada, sobre os aspetos que são pretendidos explorar. Os mesmos autores afirmam que quando trabalhos cuidadosamente, os dados “servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan e Biklen 1994, p. 149).

De acordo com a questão de investigação, houve a necessidade de recolher informações durante o desenvolvimento do projeto. Para tal, foram escolhidas técnicas e instrumentos de recolha de dados considerados mais adequados, de maneira a evitar “um conjunto de dados e resultados inconsistentes e sem relevância para a investigação” (Coutinho, 2014, p.47).

Os dados necessários para o desenvolvimento do projeto foram recolhidos através de instrumentos qualitativos, sendo que os instrumentos utilizados foram a análise documental, a observação e a entrevista.

Análise documental

De acordo com Sousa & Baptista “A análise documental constituiu-se como uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (Sousa & Baptista, 2011, p.89). Ou seja, o intuito da análise documental é alicerçar informações já obtidas, a informação que seja relevante para o desenvolvimento do projeto.

Para a realização deste projeto, a análise documental foi um complemento às informações obtidas através da observação participante e das entrevistas realizadas às educadoras.

Observação

No que diz respeito à observação, optou-se pela observação direta pelo impato que despenha no campo da investigação nos estudos de caso, segundo Quivy e Campenhoudt é um método que entende “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (2005, p. 195).

A observação direta permite ainda que o investigador tenha atenção às transformações “dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 195).

Para além da observação direta, foram realizadas observações participantes no contexto, conciliando o estudo com outro papel social, o de educadora estagiária, o que permitiu uma maior proximidade com todos os intervenientes do projeto, assim como maior conhecimento em torno do contexto do trabalho realizado pela educadora e crianças.

Num estudo de caso, a observação assume um papel relevante. É a partir da visão do observador que se desenvolve a investigação qualitativa, para

o presente estudo as notas foram recolhidas na ótica de observador participante, dada a relação do educador/ professor investigador com o contexto.

Como refere Yin (2015), a observação participante proporciona oportunidades, ao mesmo tempo que envolve desafios. Por um lado, o observador tem acesso a eventos inatingíveis por outros meios. A sua presença no contexto é fulcral, pois permite-lhe aperceber-se de emoções, acontecimentos, e até comportamentos dos sujeitos que podem passar despercebidos. Porém, por vezes a observação participante poderá colocar em causa a parcialidade do educador/professor investigador. Visto que, o observador é participante, deve assumir posições durante a sua prática e, assim, corre o risco de se deixar levar pelas suas emoções ou atitudes.

Entrevista

Como forma de responder à questão de investigação relativa a importância da diversidade cultural, e como pode em contexto escolar constituir uma *mais valia* para uma aprendizagem integrada e contextualizada surge a necessidade de elaborar uma entrevista, de modo a entender a perceção das educadoras face à temática.

De acordo com a natureza da investigação, a entrevista constitui um importante instrumento de recolha de dados, apresentando-se como “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2014, p. 207).

Considerando a recolha de dados é fundamental e essencial para analisar e compreender o problema de investigação para posteriores conclusões sobre o mesmo, para Quivy e Campenhoudt, a entrevista surge como um método adequado para:

“a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos conhecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações

conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 193)

As entrevistas foram realizadas individualmente e num ambiente sem ruídos, sendo que todas as entrevistadas se demonstraram dispostas a contribuir para um melhor desenvolvimento do estudo em questão.

É importante referir que as perspetivas dos sujeitos entrevistados constaram uma mais valia para este estudo, fazendo com que fossem criadas novas compreensões dos seus diferentes pontos de vista.

Durante as entrevistas foi possível observar “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.)” (Bell, 1997, p.18), o que nos permitiu ter acesso “a informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 1997, p.18).

Segundo estes autores, a capacidade de registo escrito é limitada, pois podem ser excluídos pormenores pertinentes ao estudo. Neste sentido, a “quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo” o suporte à gravação áudio é o mais adequado Bogdan & Biklen (1994, p. 172).

De modo a facilitar a condução das entrevistas, realizou-se um guião previamente estruturado tendo como base a questão de partida. (anexo VI) As questões do guião foram idealizadas, de forma a obter, com as respostas dadas pelos sujeitos entrevistados, os objetivos do estudo empírico.

Pois como defende a autora Bell (1997, p. 122):

“A vantagem de uma entrevista focalizada consiste no facto de se estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim grandemente a análise subsequente. Este ponto é importante para qualquer pesquisa, especialmente para estudos limitados por um prazo de tempo.”

A boa relação que foi construída com as entrevistadas, ao longo das observações participantes no contexto, facilitou as entrevistas, tornando numa conversa informal, como referem Bogdan & Biklen “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a

entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (1994, p. 134).

Recolhidas as entrevistas da educadora, fizeram-se as suas transcrições. As produções orais das entrevistadas foram registradas em texto através da transcrição das gravações áudio. (anexo VII)

Após o momento das transcrições das entrevistas, o tratamento dos dados obtidos foi realizado através de inferências das respostas obtidas pelas entrevistadas.

Capítulo 4 -Técnicas de análise e tratamento de dados

“É o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática- parte por parte.

Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados.”

(Sousa & Baptista, 2011, p.106)

Toda a investigação necessita do tratamento dos dados, após a sua recolha. Neste caso, esta fase permite ao educador/professor investigador refletir sobre o seu percurso, contribuindo para que ele perceba se as suas opções durante a investigação e, neste caso, durante o estudo, foram as mais adequadas.

No presente estudo, optou-se pela análise de conteúdo, sendo esta muito utilizada no âmbito da investigação em educação. Como refere Bardin (2011), a análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de técnicas destinadas à análise das comunicações. Por outras palavras, esta técnica é mais utilizada na interpretação do texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

Esta técnica não se deve restringir ao conteúdo das mensagens, sendo a sua intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1995, p. 38).

O educador/professor investigador faz inferências de acordo com os dados obtidos na realização da sua investigação, apesar de que “a superficialidade do procedimento analítico está estreitamente relacionada com a diligência normal, habitual, de leitura e de compreensão da mensagem”(Bardin, 1995, p.41).

Em concordância com a questão de investigação, procurámos conhecer o contributo das atividades, bem como a perceção das educadoras no âmbito do multiculturalismo, focando a abordagem da clarificação de valores, respeito e valorização das diversas culturas.

Para orientação do estudo, foram definidas as seguintes dimensões de análise: Perceção dos educadores em relação ao conceito; diversidade cultural e aprendizagem integrada; diversidade cultural e aprendizagem contextualizada e por último os constrangimentos/desafios.

As transcrições das entrevistas foram analisadas quanto a temática, uma vez que é um tipo de análise usualmente utilizado para estudar motivações de opiniões, de valores, de crenças ou tendências (Bardin, 2011).

Nesta linha de pensamento, pretendemos focar-nos no interesse das crianças, na existência de inovação e na importância da valorização do tema e que de seguida será alvo de uma análise de conteúdo (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

4.1 Análise e discussão dos dados

4.4.1 Descrição e interpretação dos dados

Este ponto apresenta os resultados obtidos na sequência da análise dos dados recolhidos. O seu principal objetivo é “analisar e interpretar os dados, assim como informar, esclarecer e apresentar os resultados com base em informação criteriosamente escolhida (Bell, 1997 em Ctarina, 2015, p.114).

Aqui, pretendemos analisar os dados recolhidos, organizados e tratados com o intuito de conseguirmos chegar a respostas claras para os objetivos de investigação definidos inicialmente e, claramente, para a questão de investigação colocada.

A questão de investigação estará sempre assente nos seguintes pontos: no contributo de atividades, centradas na diversidade cultural e a perceção das educadoras relativamente à temática.

Para orientação do estudo, foram definidas dimensões de análise tendo em conta os objetivos apresentados.

Como já foi referido anteriormente, a valorização da diversidade cultural poderá ser um elemento potenciador da aprendizagem integrada e conxtualizada. Neste sentido, as dimensões tidas em conta neste estudo foram: a perceção dos educadores em relação ao conceito, diversidade cultural e aprendizagem integrada, a diversidade cultural e aprendizagem contextualizada e constrangimentos/ desafios.

Análise das entrevistas

Neste item pretende-se analisar os dados recolhidos de acordo com as dimensões anteriormente referidas, onde serão realizadas inferências de acordo com as respostas das entrevistadas.

No Anexo VII estarão as respostas dadas na íntegra.

- Percepção dos educadores em relação ao conceito

No que diz respeito à primeira dimensão, *percepção dos educadores em relação ao conceito*, pretendia-se que as entrevistadas dessem a conhecer o seu ponto de vista relativamente à diversidade cultural nas escolas: “vejo como uma oportunidade grande de os meninos alargarem o universo cultural deles também. A lidarem em concreto com meninos com outras vivências, hábitos, costumes (...)” E.A “(...) (...) Cada vez mais temos meninos (...) cultura diferente, códigos de vestir, de agir em sociedade. (...) É um desafio, porque precisamos de nos adaptar, de nos informarmos, mas é uma situação (isto da multiculturalidade) que tem muitas potencialidades educativas a vários níveis.” E.B

Todas as entrevistadas consideraram que a diversidade cultural é uma realidade fundamental para a aprendizagem, apresentando razões mostrando uma sintonia entre elas. Uma das entrevistadas (E.C) vê esta realidade como algo natural, “(...) é uma realidade muito natural (...) está sempre presente.” E.C acabando por não expressar a sua relevância. Apesar desta afirmação, a entrevistada mais à frente apresenta algumas das suas vivências em contexto educativo, que mostra que valoriza a diversidade cultural e como esta pode ser promotora de aprendizagens contextualizadas, assim como as restantes entrevistadas.

Relativamente, à segunda questão era pretendido que as entrevistadas mostrassem se o multiculturalismo era facilitador ou pelo contrário, apresentava dificuldades no processo de ensino/ aprendizagem. Todas as entrevistadas consideraram o multiculturalismo facilitador de aprendizagens: “(...) é facilitadora de aprendizagens (...)” E.A; “É facilitador. (...) E.C; (...) é uma aprendizagem, porque temos que utilizar outras linguagens para todos nos podermos entender, portanto ao mesmo tempo é mesmo um desafio.” E.D. Apesar de considerarem o multiculturalismo facilitador de aprendizagens, mostram a língua estrangeira como uma dificuldade, nomeadamente, na comunicação (...) mas traz algumas dificuldades, nomeadamente, (...) quando as línguas ou a língua materna são diferentes (...)” E.A; (...) Só as vezes traz dificuldades é mais nos meninos que não conhecem a língua, (...)” E.C ; “(...) pode ser é uma dificuldade muitas vezes

na língua (...).”E.D. Apenas uma das entrevistadas não mostra qualquer dificuldade : “É um facilitador de aprendizagens por ser uma aprendizagem em contexto, acho um grupo com meninos de outros países muito mais rico do que um grupo com meninos com uma composição heterogénea em termo sócio económicos, em termos mesmo culturais.” E.B

- Diversidade cultural e aprendizagem integrada

Relativamente à segunda dimensão, *diversidade cultural e aprendizagem integrada*, era desejado que as entrevistadas especificassem se é, possível ou não através da temática multiculturalidade desenvolver o currículo de forma integrada.

Todas as entrevistadas afirmam que é possível: “(...) é possível integrar no currículo outras vivências, portanto, dar resposta as dificuldades, diferenças culturais e colhe-las e alargá-las. (...)” E.A; “(...) portanto ao mesmo tempo que permite uma aprendizagem em contexto positivo, em contexto, porque todas as aprendizagens que são efetivas, que tenham sentido para os meninos. (...)” E.B; “Não há dificuldades. Trabalha-se de forma integrada todos. (...) porque uma coisa que é boa é nós falarmos diferentes línguas, (...) E.C “(...) claro que é de forma integrada (...) As temáticas são sempre integradas, por exemplo nós temos cá o Natal e há países que não celebram o natal, então também temos que criar aqui uma abordagem do que é o Natal para uns e para outros e procurar integrar. (...)” E.D.

Duas das entrevistadas, apesar de afirmarem que é possível, ao mesmo tempo, apresentam, pequenas dificuldades (na abordagem da temática, entrada de novas crianças no final do ano letivo), “(...) e é como digo não são dificuldades, são desafios na abordagem das temáticas. (...) E.D.

A entrevistada E.B, destaca-se com a sua resposta, apontando que umas das dificuldades que poderá existir é “(...) se o educador deixar passar essa oportunidade, se não entender, perceber as potencialidades que isso tem e se não se informar, porque tudo o que é novo eu tenho que me informar, (...) E.B; “ ou seja, umas das dificuldades que poderá existir é se o educador não conseguir perceber as potencialidades que a abordagem desta temática pode proporcionar.

- Diversidade cultural e aprendizagem contextualizada

Quanto à dimensão diversidade *cultural e aprendizagem contextualizada*, a *questão quatro* foca-se na diversidade cultural como promotora de aprendizagens contextualizadas. Neste sentido, tencionava-se saber se as entrevistadas concordam que a valorização da diversidade cultural poderá ser promotora de aprendizagens contextualizadas, justificando e apresentando algumas vivências pelas quais passaram.

Todas as entrevistadas concordam que a valorização da diversidade cultural é promotora de aprendizagens contextualizadas, justificando com diversos pontos de vista sendo visível uma sintonia entre elas: “Concordo. Porque nós ainda agora vimos (no projeto) (...) que conseguimos acolher e alargar a nível da gastronomia, nível das aprendizagens que as crianças traziam dos países delas. (...)” E.A; “Claro que sim, porque tem a ver com as motivações das crianças, das aprendizagens só são efetivas se tiverem sentido, se forem próximas, nomeadamente, e muito importante é se houver uma ligação efetiva. (...)” E.B

Todas apresentam diversificadas razões, mas é visível uma concordância entre elas. Apenas uma das entrevistadas acaba por não responder à questão diretamente afirmando que: (...) Se nós vamos valorizar de mais a diversidade cultural acho que não estamos a ser integradoras. Estamos a marginalizar, porque diversidade cultural é normal! “E.C.

Assim que foi confrontada com outra questão “Este contexto mostra bastante a diversidade cultural, mas e se não fosse acha que era importante valorizar?” a entrevistada afirma que “é importante aproveitar o que outras culturas nos podem proporcionar.” E.C

No que toca as vivências das entrevistadas quanto à valorização da diversidade cultural como promotora de aprendizagens significativas e contextualizadas, todas dão exemplos: “(...) último projeto que realizámos (...) através de uma história que é conhecida por todos, (...) fomos alargando conhecimentos a nível da linguagem (...) trabalhamos com as cores das peles (...) aquela canção da menina que até foi uma forma de ela se integrar no grupo,

(...) se sentir valorizada. (...) na canção dos bons dias, dizem em várias línguas (...) um pai era do Brasil veio ensinar capoeira (...). Tivemos um casal de São Tomé e Príncipe a contar uma história de lá e com imagens(..). E.A; "(...) no Natal celebramos de acordo com outras religiões, o que é que fazem as várias famílias dos meninos a parte mais gastronómica, cultural, pronto isso é uma das abordagens, (...). No ano passado (...) tive um menino que era bilingue (...) construí (...) materiais didáticos com imagens e associavam à palavra. (...) teatro, uma coisa que os meninos gostam de fazer e lá está tem a ver com aquela motivação intrínseca" E.B; "Quando nós fazemos (...) a semana do país de uma criança levamos a cultura dessa criança aos outros pais, às outras crianças e também à família e isso enriquece sempre a aprendizagem. (...) o caso da macaca que os pais e os meninos passaram a conhecer realidades completamente diferentes, (...)" E.C

"(...) as macacas em cada país (...) isto foi uma vivência em que se valorizou imenso esta diversidade cultural. (...)" E.D

Épocas festivas, realização de teatros, tradição de jogos, canções, religião, são exemplos que mostram que além de respeitar, valorizam a diversidade cultural o que conseqüentemente leva à promoção de aprendizagens.

- Constrangimentos e desafios

No que se refere à última dimensão *constrangimentos/desafios* era esperado que as entrevistadas reindicassem algumas dificuldades a nível do trabalho pedagógico, da gestão para continuar a realizar um trabalho que respeite e valorize a diversidade cultural.

Relativamente as dificuldades sentidas quando há grupos que revelam grandes diferenças culturais, três das entrevistadas (E.A, E.C e E.D) apontaram, mais uma vez a língua como uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. "O único problema (...) é em termos da língua, é perceber se os meninos estão a perceber ou não, mas ao fim de pouco tempo há uma ligação. (...) Aprendizagens eles estão sempre a fazer, pode é haver uma falha na comunicação, mas que acaba sempre por ser superada. " E.A; "A primeira grande dificuldade é a língua, mas todos se ajudam uns aos outros (...)." E.C;

“(...)é a língua (...)O meu maior constrangimento é esse, até porque até nós conseguirmos comunicar é muito difícil. (...)” E.D. Mas que é uma dificuldade sentida mais no início, acabando por ser ultrapassada.

Uma das entrevistadas aponta dificuldades “(...) a nível da formação (...)” E.B

Quando confrontadas para identificarem elementos facilitadores de práticas educativas que valorizem o multiculturalismo, todas as entrevistadas identificaram: “Então claro, agora com o projeto (...) Há crianças que não festejam o Natal e em vez de chamar festa de Natal chamamos festa de final do período, (...) Por exemplo comida (...) questões religiosas (...)” E.A; “Absolutamente (...) teatro (...) uma coisa que os meninos gostam de fazer e lá está tem a ver com aquela motivação intrínseca dos meninos, (...) E lá aquela abordagem integrada e contextualizada (...) a macaca como se joga a macaca noutros países (...) Brincar é a essência da infância. “E.B; “(...) ter a casinha das bonecas coisas diferentes que também existem nos países deles, (...) os jogos, cantar canções nas línguas deles, aprender palavras nas línguas deles, ali fora a macaca (...)” E.C; “Sim, os jogos no fundo. (...)” E.D.

Por último, em relação aos grandes desafios a nível de gestão administrativo-organizativo e pedagógico. Duas das entrevistadas (E.C e E.D) apresentam como grande desafio o número elevado de crianças por grupo: “(...) é reduzir o número de crianças por sala, (...) uma auxiliar por sala (...)” E.C; “(...) quando os meninos vêm e não falam a nossa língua, eu penso que os grupos deviam de ser reduzidos tal como são para a educação especial. (...)” E.D, sendo que uma das entrevistadas (E.C) essa redução não menciona o multiculturalismo.

As restantes entrevistadas (E.A e E.B) apresentam como constrangimento a falta de “(...) formação, (...) a nível de inglês ou uma coisa qualquer (...)” “A nível da formação dos professores (...)” E.B, assim como a aprendizagem de novas estratégias para lidar com a temática: Ou então o agrupamento fornecer pessoas preparadas para fazer um acompanhamento no início. (...)” E.A; (...) um conjunto de estratégias e com o conhecimento sobre o que se pode fazer e como. E.B. Para além da formação, indicam desafios a nível da gestão escolar e do currículo: “(...) A nível da gestão das escolas pode haver, mas há a preocupação de fazer a constituição heterogénea de grupos. No

currículo (...) ser implementadas praticas promotoras da valorização da diversidade cultural.” E.B.

Nesta dimensão, é possível verificar que as entrevistas sentem dificuldade, como já referido a nível da língua, à falta de formação dos professores, o número elevado de crianças por grupo. No que concerne à gestão das escolas remetem para a importância de grupos heterogéneos.

4.2 Discussão dos dados face aos objetivos do estudo

Uma vez que a apresentação dos dados obtidos nas entrevistas está feita, passamos agora para a interpretação e discussão dos mesmos face aos objetivos específicos do estudo referidos acima.

Importa referir que o estudo foi realizado num Jardim de Infância e o seu público-alvo foram quatro educadoras de infância inseridas nesse contexto. Deste modo, não será adequado nem correto generalizar as perspetivas presentes neste documento.

Quando nos referimos à primeira dimensão, ambicionámos uma recolha de dados que nos permita perceber qual a perceção das entrevistadas em relação ao conceito, assim como a sua importância em ambiente escolar.

Como tal, em relação a este assunto pelo facto de considerarem muito importante a diversidade cultural em ambiente escolar, foi referido que é uma mais valia para toda a comunidade educativa, possibilitando diferentes interações, assim como a oportunidade de partilha de experiências, hábitos, costumes, valores, vivências e modos de agir.

Neste sentido, podemos relacionar que sendo uma mais valia, acaba por ser facilitador de aprendizagens para o processo ensino/aprendizagens. Cabe ao educador perceber quais são as potencialidades de cada criança para o processo de aprendizagens. No entanto, são apresentadas algumas dificuldades, nomeadamente, a nível da língua que acaba por dificultar a comunicação. Esta dificuldade, apresenta-se apenas no início sendo rapidamente ultrapassada.

Assim sendo, ao conglomerarmos todas as respostas das entrevistadas, é possível afirmar que estas valorizam o multiculturalismo e a sua importância no processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente à segunda dimensão, todas as entrevistadas voltam a atribuir importância ao multiculturalismo, referenciando a relevância que este assunto tem para as relações interpessoais. Acabam por mostrar, através de diferentes pontos de vista que é possível trabalhar os conteúdos de forma integrada as distintas áreas de conteúdo.

No nosso ponto de vista, trabalhar os conteúdos de forma integrada, acaba por ser um desafio. O educador deverá perceber como abordar a temática, e consequentemente as suas potencialidades.

No que diz respeito, à terceira dimensão ambicionámos entender se as entrevistadas entendiam a valorização do multiculturalismo como promotor de aprendizagens. Desta forma, também era pretendido que apresentassem algumas das suas experiências em contexto educativo que o revelasse.

Quanto às percepções tidas pelas educadoras, todas concordaram como a valorização do multiculturalismo é promotor de uma aprendizagem significativas e contextualizadas, fazendo referência a algumas das suas vivências em contexto educativo.

Através das experiências das crianças de distintas culturas, é possível trabalhar de forma contextualizada. Aproveitar as motivações das crianças e a existência de uma ligação efetiva são fatores que como referem as emntrevistadas condicionam a aprendizagem.

Para usufruir das potencialidades do multiculturalismo de forma contextualizada, é necessário que o educador veja como uma mais valia.

Assim sendo, ao conglomerarmos todas as respostas das entrevistadas, é possível mostrar que estas têm práticas que demonstram que através da diversidade conseguem promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Foram descritas algumas situações, como épocas festivas, em que é dada relevância à religião, valores, crenças, modos de agir, vestuário, música, stromia; a exploração da língua (estrangeira e palavras diferentes com o mesmo significado (por exemplo, em Portugal é pirilampo e no Brasil é vagalume); exploração das brincadeiras (por exemplo o jogo da macaca); exploração da cor de pele e exploração das bandeiras, do país das crianças.

É importante salientar que na exploração das atividades, não se dá apenas ênfase aos diferentes modos de vestir, a gastronomia, mas sim a modos de agir, crenças, ideias, costumes e valores.

Focando-nos agora para a última dimensão apresentada, era desejado que as entrevistadas indicassem quais as dificuldades que sentem a nível do trabalho pedagógico e da gestão para continuarem a realizar um trabalho que respeite e valorize a diversidade cultural.

Ao conglomerarmos todas as respostas, é visível que as entrevistadas sentem algumas dificuldades a nível da língua estrangeira, à falta de formação dos professores e ao número elevado de crianças por grupo.

No que concerne à gestão das escolas era importante que houvesse uma preocupação na constituição de grupos heterogéneos.

Numa visão global, este estudo revela que os docentes valorizam a diversidade, cultural em contexto educativo, assim como o veem como um elemento potenciado de uma aprendizagem integrada e contextualizada.

Por fim, depois de conhecermos as perceções dos docentes face à temática, foi possível constatar resultados que mostrassem que as entrevistadas apresentaram atitudes de respeito e valorização pela diversidade cultural. Deste modo, é possível afirmar que as entrevistadas veem a diversidade cultural nas escolas como algo que é fundamental para promoção de aprendizagens integradas e contextualizadas. Pelas suas atitudes e práticas também é visível que não se deixam ficar apenas pelo respeito à diferença ou ao que é novidade, mas também valorizam e têm a noção que acaba por ser uma mais valia para toda a comunidade educativa.

Capítulo 5 – A Intervenção

5.1 Descrição do projeto de intervenção

O projeto de intervenção apresentado neste relatório, como já foi referido anteriormente foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, com um grupo de crianças do Jardim de Infância, de um Agrupamento de Escolas da zona centro.

Após o estudo empírico, e tendo em conta a finalidade e a questão de investigação, desenvolveu-se uma sequência de atividades focadas na abordagem da valorização da diversidade cultural.

Apesar de temas diferentes, a díade desenvolveu o mesmo projeto, onde foi possível uma articulação e uma sequência de sessões. Neste sentido, o projeto da díade centra-se na metodologia de trabalho, mais concretamente nas fases do projeto que consiste: na definição do problema, definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho e execução e divulgação/ avaliação.

Enquanto que o presente projeto centra -se na importância da valorização da diversidade cultural e como este pode ser um elemento potenciador de uma aprendizagem integrada e contextualizada.

O projeto aqui apresentado intitula-se “*Imaginado por crianças*”, uma vez que o projeto da díade é o mesmo, este terá lugar a dez sessões, onde cada uma realizará cinco sessões.

Desta forma, tendo em conta a fundamentação teórica supramencionada, o presente projeto foi desenvolvido tendo como preocupação mostrar como a valorização da diversidade cultural pode ser uma mais valia e um element potenciador da aprendizagem integrada e contextualizada, podendo proporcionar uma atitude reflexiva face à importância e valorização da diversidade cultural.

Para a realização das sessões foram elaboradas planificações, onde esteve presente o enfoque globalizador, em que era pretendido organizar o processo de ensino e aprendizagem ao nível de registo /planificação de acordo com as áreas do conteúdo, com uma visão integrada e contextualizada e em coerência com metodologias de trabalho globalizadas. É pretendido realizar uma visão de planificação estratégica para a ação e intervenção com um objetivo de transformação da realidade.

Em primeiro lugar, a valorização do multiculturalismo foi pensada tendo em conta o contexto educativo; o grupo, os interesses ou necessidades do grupo.

Os conteúdos conceituais, fatuais, procedimentais e atitudinais emergem da triangulação entre as diretrizes curriculares nas diferentes áreas curriculares disciplinares emanadas pelo poder central, as opções feitas e, equipa educativa tendo em conta a caracterização do grupo e do contexto específico de trabalho.

O projeto referido constitui uma estratégia de ação que permitiu utilizar a diversidade cultural de forma integrada e contextualizada, assim como a metodologia trabalho de projeto. Onde no ponto seguinte serão pormenorizados. De forma a alcançar os objetivos seguintes:

- Potenciar a aprendizagem de forma integrada e contextualizada a partir das diferenças culturais;
- Promover o respeito e valorização da diversidade cultural.

O projeto intitula-se “As princesas e o sapo - Um projeto imaginado por crianças”, nome atribuído pelas crianças intervenientes do mesmo, sendo desenvolvido em dez sessões, das quais cinco são realizadas por mim e as outras cinco pela minha colega de d'ade. (anexo VIII)

Neste estudo, as sessões foram realizadas com o grupo de crianças, tendo sempre em atenção o enfoque globalizador (eixo estruturador (multiculturalismo), objetivos, conteúdos, atividades, recursos humanos e recursos materiais, avaliação e metodologia didática), assim como as inferências das respostas obtidas das entrevistadas.

Desta forma, nas atividades predominaram a exploração da história, desde o local da ação(país), língua, vestuário, género de música, gastronomia, moeda, cor de pele e religião, assim como a discussão e partilha de ideias em grupo. As questões eram sempre direcionadas para a promoção de conhecimentos de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais), assim como a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades são aspetos que estiveram sempre presentes ao longo deste projeto.

5.2 Apresentação das fases do projeto, descrição de atividades e objetivos específicos.

Este ponto pretende mostrar como se organizaram e como decorreram as sessões do projeto de intervenção. Serão apresentadas e descritas as sessões desenvolvidas relativamente ao projeto – “As princesas e o sapo-imaginado por crianças”.

Para uma leitura mais global das sessões em anexo (anexo IX) estarão as planificações detalhadas de cada uma das atividades desenvolvidas no contexto de Jardim de Infância.

Como já foi referido anteriormente, as sessões foram realizadas à volta de um eixo estruturante (multiculturalismo) em que era pretendido organizar o processo de ensino e aprendizagem, sempre com uma visão integrada e contextualizada e em coerência com metodologias de trabalho globalizadas.

Nesta linha de pensamento, as planificações são organizadas em torno do eixo estruturador. As planificações foram realizadas com um enfoque globalizador: eixo estruturador, objetivos, conteúdos, atividades, recursos humanos e materiais, avaliação e metodologia didática.

Para uma melhor compreensão segue o seguinte quadro:



Fonte: Matos Vilar, 2004

Quadro 2- Organização da Unidade didática

Para a realização do projeto foi utilizado uma metodologia de projeto, que consiste:

- Fase I - “Definição do problema”;
- Fase III - “Execução”;

- Fase II - “Planificação e desenvolvimento do trabalho”;
- Fase IV - “Divulgação/ Avaliação

5.3 Apresentação e organização das sessões

As sessões seguintes seguem a seguinte estrutura:

Área de conteúdo-Expressão e comunicação

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras
- Disponibilizar diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas.
- Incentivar as crianças a inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
- Estimular o conhecimento e valorização da música como fator de identidade social e cultural, tanto locais como nacionais e internacionais.
- Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).

Área de conteúdo-Conhecimento do mundo

- Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir sobre as características e convenções da escrita.
- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.
- Cooperação
- Cumprimento das regras
- Respeito pelo outro na participação em grupo

Valorização do multiculturalismo

Área de conteúdo-Formação Social e pessoal

- Criar oportunidades para que a criança demonstre confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias, ...
- Favorecer o reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural.
- Manifestar respeito pelas culturas familiares de cada criança.
- Alargar as referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura.
- Incentivar as crianças a encontrar as suas formas de resolução de problemas, ajudando-as quando necessário.
- Incentivar a criança a cooperar com outros no processo de aprendizagem.
- Escutar o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, alertando para a diversidade de opiniões e a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos e ajudando o grupo a chegar a novas conclusões.
- Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.
- Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.
- Promover o respeito pela diversidade e a solidariedade para com os outros.

Sessão I - “Vê, pesquisa e regista”

Eixo estruturante: Valorização da multiculturalidade

Fase 1- “Definição do problema”

Esta fase parte de uma questão-problema colocada por uma das crianças do grupo, acabando por levar a um interesse comum no desenvolvimento de um projeto semelhante à história da princesa e do sapo.

Esta fase conta com uma sessão intitulada por "Vê, pesquisa e regista", em que visualizam o filme “A princesa e o Sapo” de Ron Clements e John Musker, como forma de motivação para o início do projeto. (Anexo X)

Desta forma, com esta primeira sessão os objetivos específicos são:

- Promover o respeito pelo outro na participação em grupo;
- Desenvolver a capacidade de observação;
- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural, favorecendo o reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural;
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades;
- Despertar curiosidade acerca de outras comunidades.

Descrição da sessão:

A sessão começou com um diálogo com o grupo para relembrar a conversa realizada na semana passada sobre o que pretendiam fazer. Seguidamente foi transmitido ao grupo que a primeira sessão do projeto ia começar com a visualização do filme: “A princesa e o sapo” de Ron Clements e John Musker.

Para a visualização do filme o grupo é colocado em “semi lua”, confortável e de maneira a que todos consigam ver bem.



Figura 1- Visualização do filme

Após a visualização do filme, é o momento de tentar perceber o que as crianças conseguiram reter, através da conversa, da partilha de opiniões/ideias. Onde serão colocadas algumas questões:

- “Onde se passa a história?”
- “Que língua falam?”
- “Notaram alguma diferença nas pessoas da história?”
- “Qual era o tipo de música que dava no filme?”
- “Quem são as personagens mais importantes do filme?”
- “Não acham importante sabermos mais sobre a cidade onde se passa a história?”

Este diálogo de pós-visualização decorreu de forma fluente entre perguntas e respostas, tendo os alunos participado ativamente e mostrando que compreenderam a história.

De seguida, o momento foi dedicado à pesquisa (anexo IX) em que as crianças recorrem ao computador com acesso à internet para saberem mais acerca da cidade (Nova Orleães) ou até mesmo outro assunto que lhes tenha suscitado interesse durante o filme.

É de salientar, visto que duas crianças (uma nacionalidade portuguesa e outra venezuelana) pediram a entrada de novas princesas na história, a recolha de informação sobre as mesmas é importante. Para a realização da pesquisa o grupo foi dividido em 3 pequenos grupos (cada um acompanhado por um adulto) e cada um estava responsável por uma pesquisa e no final com o grupo todo

reunido, cada grupo partilhou as informações recolhidas. O registo da informação foi recolhido como as crianças pretendiam: através de desenho; escolha de imagens (que depois foram impressas), escreverem ou o adulto registou.



Figura 2- Criança a pesquisar a bandeira de Nova Orleães

Durante a pesquisa e apesar de as crianças já terem ideias do que vão pesquisar, foi importante a presença dos adultos para as orientarem não deixando que se desviassem dos assuntos mais relevantes: cidade de nova Orleães - legado multicultural- suas influências, música e gastronomia. (Anexo XI)

De seguida à pesquisa, as crianças começaram por registar através de desenhos (instrumentos do jazz), escolha de imagens (mapa, bandeira de Nova Orleães e Venezuela, moeda destes dois Países, comida tradicional destes) que mais tarde foram imprimidas por um adulto e legendadas (em português e espanhol) por duas crianças (portuguesa e outra venezuelana).

do dia de hoje? O que acham que correu menos bem? Porque? Gostaram de fazer a pesquisa? O que aprenderam hoje de novo?”. Após estas questões ao grupo também é realizada a partilha de ideias de toda a equipa (educadora e estagiárias).

Nota: É importante referir que as crianças faziam as tarefas de acordo com os seus interesses havendo sempre espaço para brincar.

Sessão II - “Vamos inventar a nossa própria história”

(Fase II- “Planificação e desenvolvimento do trabalho”)

Objetivos específicos:

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras e o respeito pelo outro na participação em grupo;
- Incentivar as crianças a inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização;

Descrição da sessão:

Esta sessão iniciou-se com um pequeno diálogo onde foi lembrado o que tinha sido realizado na sessão anterior, nomeadamente, o que fizemos e o que falta fazer. Após algumas perguntas que apelaram à memória do grupo foi-lhes apresentado a oportunidade de construírem a história deles (como propuseram) com base no filme- “A princesa e o sapo”. A história foi construída com a ajuda da informação recolhida anteriormente e para isso o grupo tinha à sua disposição na sala todo o material necessário para a construção da mesma.



Figura 5- Reunião de um grupo para a construção da história

Para esta tarefa foram realizados pequenos grupos (de cinco crianças), onde o grupo deslocou-se para outra sala (sala do prolongamento) para poderem estar longe de distrações. É de salientar que durante a construção da História o grupo de crianças foi alternando para garantir que todos participassem.

No desenvolvimento da história (anexo XIII) o adulto orientava o grupo para que a diversidade cultural estivesse presente, sem deixar de parte os interesses das crianças.

Neste dia, para além da construção da história as crianças tiveram a oportunidade de desenharem a personagem que iriam interpretar e como desejavam que esta fosse.

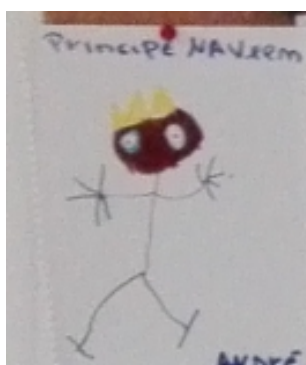


Figura 6- Desenho de uma personagem realizado por uma criança.

De seguida, deu-se início a uma breve planificação do teatro, que consiste:

- No levantamento de ideias sobre como fazer o teatro;
- Quem são as personagens no teatro;
- Distribuição das personagens;
- Quais são os materiais que vamos precisar;
- O que precisamos para o fazer;

No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde são levantadas algumas questões ao grupo:

“O que acharam do dia de hoje? O que acham que correu menos bem? Porque? Como foi fazer a vossa própria história?”

Após estas questões ao grupo também é realizada a partilha de ideias de toda a equipa (educadora e estagiárias).

Sessão V- “Mãos à obra”

(Fase II- “Execução”)

Objetivos específicos:

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras e o respeito pelo outro na participação em grupo;
- Incentivar as crianças a inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização;
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.

Descrição da sessão:

Esta sessão iniciou-se com um pequeno diálogo sobre novidades que as crianças quisessem partilhar sobre o fim de semana. De seguida o tempo foi dedicado à planificação de atividades da semana, onde serão lembradas as atividades que faltam terminar para a realização do teatro.

Posteriormente, será tempo da distribuição das tarefas a realizar por cada criança, segundo os interesses de cada uma, de forma a adiantar o que é necessário para a realização do teatro- “As princesas e o sapo-imaginado por crianças”.

Durante a distribuição de tarefas foram realizados três grupos com as seguintes responsabilidades: fazer adereços das personagens e aí cada criança diz como e o que é preciso para a sua personagem; fazer os cenários e um grupo responsável por terminar a história.

Assim que as tarefas ficam distribuídas e para ser mais fácil cada adulto fica num “posto” de trabalho para orientar as crianças. Neste dia, as crianças conseguiram adiantar alguns adereços das personagens (asas do vaga lume, roupa da mama Odie, máscara do príncipe Haveen), instrumentos do jazz (guitarra e o saxofone) e pântano e castelo. (anexo XIV)



Figura 7- Crianças a construírem o castelo.

No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como: “O que acharam do dia de hoje?” “O que acham que correu menos bem? Porque?” “Gostaram de fazer os cenários e personagens?” “O que aprenderam hoje de

novo?” Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo. – Neste momento foi importante a partilha de ideias de toda a equipa.

Sessão VI- “Mãos à obra”

(Fase II- “Execução”)

Objetivos específicos:

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras e o respeito pelo outro na participação em grupo;
- Aprender a respeito o outro e saber participar em grupo
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.

Descrição da sessão:

A sessão iniciou-se como sempre, com um pequeno diálogo, onde as crianças são questionadas sobre o que ainda falta fazer para a realização do teatro.

Após o diálogo será tempo da distribuição das tarefas a realizar pelas crianças segundo os interesses de cada uma, de forma a adiantar tudo o que é necessário para a realização do teatro- “As princesa e o sapo-imaginado por crianças”. Deste modo, cada criança fica encarregue (com a ajuda de um adulto) da realização dos adereços da sua personagem, outras ficam encarregues dos cenários e as outras crianças podem explorar a sala e sempre que necessário trocam de funções e ajudam-se.

É de salientar que sempre que surgia alguma dúvida sobre algum assunto, nomeadamente, os instrumentos, como é um pântano, como é a rua mais famosa de Nova Orleães as crianças terão a oportunidade de pesquisar no computador.

Sempre que as crianças tinham informações novas, estas eram acrescentadas no placar da pesquisa.

Nesta sessão, as crianças conseguiram adiantar os seguintes adereços das personagens: a guitarra da banda Jazz, o castelo do príncipe Naveen, a máscara do Homem Sombra, as asas do vaga-lume, o restaurante da Tiana, rua onde a banda de jazz toca (Bourbon Street).

No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como: “O que acharam do dia de hoje? “O que acham que correu menos bem? Porque?” “O que aprenderam hoje de novo?”

Sessão VII- “Mãos à obra”

(Fase II- “Execução”)

Objetivos específicos:

- _Aprender a respeito o outro e saber participar em grupo;
- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras e o respeito pelo outro na participação em grupo;
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.

Descrição da sessão:

Esta sessão serviu para as crianças adiantarem tudo o que fosse possível para a realização do teatro. Nesta sessão ficou terminado tudo o que estava em falta, nomeadamente, a guitarra da banda Jazz, o castelo do príncipe Naveen, a máscara do Homem Sombra, as asas do vaga-lume, o restaurante da Tiana, rua onde a banda de jazz toca (Bourbon Street), vestuário: máscara do sapo e da sapa, roupa da mama Odie. Tudo o que é necessário fazer para a realização do teatro, serão feitas noutras sessões com a minha colega de diáde.

No final do dia o tempo, como é habitual, é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia.

Onde serão levantadas algumas questões às crianças como: “O que acharam do dia de hoje?” “Como acham que estão a ficar os preparativos para o nosso teatro?” “O que acham que correu menos bem? Porque?”

Última fase - “Divulgação/ Avaliação”

Como forma de conclusão deste projeto, foi realizada a apresentação do teatro à comunidade educativa e às famílias das crianças envolvidas no projeto, bem como a partilha de um lanche com todos os que participaram na apresentação. (Anexo XV)



Figura 8 – Apresentação do teatro à comunidade escolar e familiares.

Desta forma, para terminar o teatro e de acordo com os interesses das crianças, realizou um lanche partilhado que simulava o restaurante da personagem principal. Assim sendo, as crianças organizaram uma sala com mesas distintas, contendo cada um diverso alimento: Pão de Jamón (Venezuela); Tequeños (Venezuela); Arepas (Venezuela); Chocolate com côco (escolhido pela criança Brasileira-) e Beignets (Nova Orleães).

Durante o lanche partilhado eram as crianças que davam a conhecer a gastronomia países/ cidades envolvidas no teatro – Nova Orleães, Venezuela e Brasil. (anexo XVII)

Esta fase, e consequentemente este projeto, terminou com a partilha de emoções, novos conhecimentos acerca do projeto realizado.

Considerações finais

O presente estudo teve como finalidade desenvolver atividades orientadas para a promoção do respeito e valorização da diversidade cultural com um grupo de crianças do Jardim de Infância. Tendo em conta os resultados obtidos nas sessões com foco na diversidade cultural como uma mais valia para uma aprendizagem integrada e contextualizada, e a respetiva síntese.

As leituras efetuadas para a realização do enquadramento teórico, evidenciaram, como já era notório, que a diversidade linguística e cultural se afigura como uma temática cada vez mais atual e importante, sendo fundamental e urgente a sua abordagem na educação. Tendo em conta que as instituições de educação estão, cada vez mais, imersas num ambiente multicultural, é importante salientar que devem ser postas em prática diversas estratégias para despertar os alunos para esta realidade, assim como para o respeito e valorização da mesma.

A investigação também me permitiu ver que a integração de diferentes línguas e culturas no currículo através, por exemplo, de abordagens didáticas com atividades de ensino/aprendizagem que envolvam diferentes línguas e culturas, em contexto escolar, pode constituir uma mais valia para uma aprendizagem integrada e contextualizada. Por isso, as conclusões deste estudo reforçam a necessidade de se reformular e orientar o currículo a favor dos pressupostos teóricos mencionados neste estudo.

Como refere Coutinho (2014, p. 7) “é através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras”. Ou seja, a investigação qualitativa é uma mais valia para o educador/professor, a melhorar a sua prática profissional, através da reflexão sobre a eficácia pessoal e da sua otimização (Bogdan e Biklen, 1994). Este é um processo, que segundo Alarcão (1996), um caminho para compreender o contexto, de modo a melhorar os conhecimentos e atuações do professor. Esta postura reflexiva desenvolve assim a

competência profissional do educador/professor e leva-o, nas situações imprevistas, a atuar de forma ponderada e flexível (Alarcão, 2011).

O primeiro estágio foi realizado numa escola com alunos apenas de etnia cigana e o projeto apresentado ao longo deste relatório foi num Jardim de Infância, onde a diversidade cultural estava bem presente. Tendo em consideração que com crianças/alunos tão diferentes a nível linguístico e cultural é essencial levar a cabo uma educação para os direitos humanos, e claro passando pelos direitos da criança, assim como o respeito e valorização pelos direitos linguísticos e pelos direitos culturais.

No que diz respeito à preparação para a realização do projeto, tive em consideração primeiramente: - Conhecer um pouco mais sobre o conceito multiculturalismo na educação contemporânea; - perceber como é encarada a diversidade cultural no Jardim de Infância, assim como saber se era valorizada a diferença entre as distintas culturas; - entender se naquele contexto escolar o multiculturalismo é trabalhado numa perspetiva global e integrada; - optar por estratégias pedagógicas mais adequadas, atendendo às capacidades e necessidades das crianças e encarar o fato de aquele ser um contexto rico em diversidade cultural como uma mais valia para potenciar as aprendizagens de forma integrada e contextualizada a partir das diferenças culturais.

Atendendo aos pontos acima referidos, a implementação do projeto foi pensada de forma a que fosse motivador, apelativo, suscitasse curiosidade, troca de experiências por parte das crianças e todos os intervenientes. As atividades foram pensadas, para que pudessem despertar atitudes de compreensão, respeito e valorização face à diversidade linguística e cultural.

É importante salientar o contributo deste estudo para os meus conhecimentos relativos ao multiculturalismo.

É importante salientar o contributo deste estudo para o meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que adquiri conhecimentos essenciais que me farão refletir sobre as minhas ações e suas consequências na diversidade cultural.

A nível pessoal não posso deixar de referir que o contato, a boa ligação estabelecida tanto com as crianças como com as educadoras foi crucial para o bom desenvolvimento do projeto apresentado neste Relatório.

Na nossa opinião, e indo ao encontro das ideias de alguns autores, como Hohmann e Weikart (2009) e Zabalza (1998), é fundamental interagir com as crianças, respeitar as suas opiniões e ideias, ouvi-las atenciosamente, ser sensível aos seus problemas, estabelecer relações de afeto, e chamá-las à atenção sempre que necessário, mas de forma oportuna, para que não surjam sentimentos de revolta e de incapacidade, uma vez que o meu papel é criar um clima propício à aprendizagem, incluir e orientar as crianças e não de forçar o desenvolvimento e a aprendizagem.

A realização deste projeto foi gratificante a nível pessoal, na medida em foi visível que este não foi apenas “mais um projeto” para as crianças. Foi possível verificar, que todos os intervenientes deste projeto, principalmente as crianças sentiram-se realizadas, valorizadas e respeitadas, sendo-lhes sempre transmitido que as suas raízes, assim como as dos outros devem de ser valorizadas e são importantes para o desenvolvimento e obtenção de aprendizagens significativas.

Após tudo o que foi mencionado, não poderia estar realizada pessoalmente, ter sucesso, se não houvesse cooperação, de facto, a cooperação existente entre mim e a minha colega de estágio e a educadora cooperante, a orientadora da universidade e a assistente operacional levou ao sucesso da equipa. Como vem mencionado nas OCEPE (1997) “O trabalho de equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos (...), no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças”.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, v.1, (pp.5-22.).

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártole Campos (Org.). Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Bardin, L. (1970) *A análise de conteúdo*. Lisboa, edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bettencourt, A. (2002). *Novos direitos humanos – novos desafios à educação. In Amaro, G. (coord.). Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planeados*. Porto Alegre: Artmed.

Candau, Vera Maria e Moreira, Antônio Flávio Barbosa (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Rio de Janeiro

Canen, A. & Moreira, A. (1999) *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. Educação em debate, fortaleza, vol.2, nº 38.

Canen, A. & Xavier, G. (2012) *Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores*. Currículo sem Fronteiras, vol. 12, n.º 2.

Canen, A., Moreira, A. F. B., (2001). *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papirus.

Canen, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio. Barbosa. (2001) *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papirus.

Canen A., Alberto G., (2005) *Currículo sem Fronteiras, Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber* v.5, n.2

Cardoso, C. (1993). *O Professor em Contextos Multiculturais*. In Forma. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Cardoso, C. (1994). *Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Cardoso, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo*. Ministério da Educação: Presidência do Conselho de Ministros. Secretariado Entreculturas.

Carmo, H. e Ferreira, M.(1998) *Metodologia de investigação-guião para autoaprendizagem*. Universidade aberta

Concelho Nacional de Educação (2008). *A escola face à diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*. Lisboa

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2.^a edição. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, A. (2007). *Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista*. Editorial Magnólia.

Eagleton, T. (2003). *A ideia de cultura*. Lisboa.

Esteves M. (2001). *A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Fernandes, S. (2014). *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. (2014, Setembro 19). *Princípios e fases do enfoque globalizador*. Disponível em:
<https://prezi.com/31mrkz5jofwh/principios-e-fases-do-enfoque-globalizador-4/>

Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* . editora Paz e Terra.

Freitas, C., Vieira, M., Abrantes, P., Aido, J., Gargaté, C., Araújo, M., Barbeitos, C., Domingues, M., Roldão, M. (2001). *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora

Formosinho, J. (2000). *A educação para a multiculturalidade*. In Coquet, E. (coord.). Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais da infância.

Delors, J., & et al. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Brasília.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

García, E. E. (2002). *A educação de crianças linguística e culturalmente diversas*. In B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HALL, Stuart. (2006) *A questão multicultural*. Da diáspora: Identidade e mediações culturais: Belo Horizonte

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget

LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
Lages M. & Matos A. (2008). *Portugal: percursos de interculturalidade*, v. VI ,
Raízes e Estruturas, Lisboa

Maia, C. (2015). *O direito à educação para a diversidade linguística e cultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mariano, L. (2011). *Concepções multiculturais na pesquisa sobre formação de professores*.

Marques, C. & Martins, F. (2010). *Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular*. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 14 de outubro

Ministério da Educação. (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Retirado em:

<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=JmaKHOz8ma8%3D&tabid=4269&mid=26677>

Melo, D. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Bragança

Mendes M. (2002). *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Ministério da Educação, Lisboa.

Mion, R. e Saito, S. (2001). *Investigação-acção: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa : Gráfica Planeta.

Moreira, Barbosa A. (2001) *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*. Currículo: políticas e práticas.

Murta, M. (2004). *O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização*. Belo Horizonte. 9 (1), 21-28.

Nata G. (2001). *Diferença cultural e democracia: Identidade, cidadania e tolerância na relação entre maioria e minorias*. Lisboa.

Nóvoa, A. (1992): *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Educa, Lisboa

Olson R. e Torrance N. (1996) *Educação e desenvolvimento humano*. Artes Médicas Sul

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco J. & Pestana T. (2014). *Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade*. Educação, volume (37), páginas 30- 31. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15013>

Paraskeva J. (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Edições pedagogo.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Lisboa: ASA editores.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola. Profedições, Porto.

Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA

Planificação/Intencionalidade Educativa, (2017) Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora vozes

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha, C. (2006). *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural. Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Aberta.

Rocha, F. (1996). *Educar em valores. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano*. Aveiro: Estante Editora.

Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo: diversidade cultural na escola. Relatório de atividade profissional*. Lisboa: Escola Superior de educação João de Deus

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2001). *Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança*. In Freitas et al. *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Silva, M. (2010). *O direito à língua – a diversidade linguística na escola*. Saber & Educar. Cadernos de Estudo. Nº15

Silva, Maria do Carmo Vieira da. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, I. L., Marques L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Autêntica, Belo Horizonte, Brasil.

Silva, Tomaz Tadeu da. (2009). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes. contros. Lisboa: Edições Colibri.
Silva, M., & Brandim, M. (2008). *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa*. Retirado de:

Simões, A. R. (2009). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Retirado em:
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF

Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Piaget.

Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Lisboa: Celta Editora.

Torres, L. (2003). *Cultura Organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga, Universidade do Minho.

UNESCO. (2005) *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*

UNESCO (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto : edições ASA

Viana M. *Formação do professor numa sociedade multicultural*, Bragança. IX congresso nacional de educação

Vieira, R. (1995). *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultura*. In Revista Educação, Sociedades & Culturas, n.º 4. Edições Afrontamento, Porto.

Wyman, S. (1993). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Lisboa: ASA editores. CRIAP, n.º 14. Porto: Edições Asa.

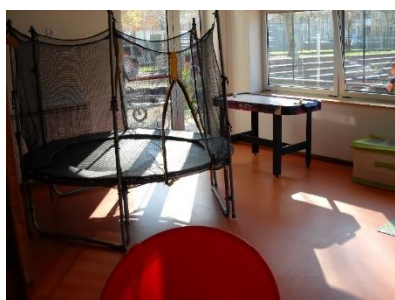
Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 5.ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre

Zabala, A. (2002). *Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Artes Médicas

Anexos

Anexo I- Fotos da sala de prolongamento



Anexo II- Grupo de crianças envolvidas no projeto

N.º	NOME	Data Nasc.	Idade	Sexo	NEE	Terapia de Fala	Psicologia	Nacionalidade	Ascendência		Frequência (anos)			
									Pai	Mãe	1	2	3	4
1	In.	12-10-2010	6	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa			X	
2	Ma.	06-11-2010	6	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa				X
3	Le.	19-11-2010	6	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
4	Cam.	07-12-2010	6	F	-	-	-	Venezuelana	Venezuelana	Venezuelana	X			
5	Scar.	07-12-2010	6	F	-	-	-	Venezuelana	Venezuelana	Venezuelana	X			
6	Tom.	26-12-2010	5	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa			X	
7	Mar.	15-02-2011	5	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa			X	
8	Jos.	17-06-2011	5	M	-	-	-	Brasileira	Brasileira	Brasileira		X		
9	Na.	29-10-2011	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
10	Vit.	26-01-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
11	Maf.	11-04-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
12	Be	07-05-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
13	Sa	12-05-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
14	Jo. A	04-06-2012	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
15	Isa	25-06-2012	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
16	Ro	19-08-2012	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
17	Ma	26-09-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
18	Jo	23-04-2013	3	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
19	La	10-08-2013	3	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
20	Bi		5					Brasileira	Brasileira	brasileira	x			
21	G.		5					Brasileira	Brasileira	venezuelana	x			

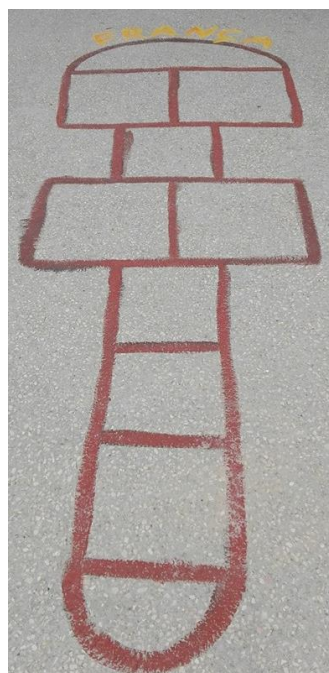
Anexo III- Sala do brincar



Anexo IV- Sala do criar e inventar



Anexo V- Fotos do exterior do Jardim de Infância







Dimensões	Questões Possíveis
Perceção dos educadores em relação ao conceito	<p>1- A Diversidade cultural está presente nas escolas. Como vê essa realidade em ambiente escolar?</p> <p>2- O multiculturalismo na escola é facilitador de aprendizagens ou traz dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem? especifique</p>
Diversidade cultural e aprendizagem integrada	<p>3- Através da temática da multiculturalidade é possível desenvolver o currículo de forma integrada ou pelo contrário cria dificuldades na abordagem dos conteúdos das distintas áreas de conteúdo? Especifique, por favor.</p>
Diversidade cultural e aprendizagem contextualizada	<p>4- Alguns autores consideram que a valorização da diversidade cultural é promotora de aprendizagens contextualizadas e de diferentes contextos. Concorda com esta afirmação? Porque?</p> <p>5- Da sua experiência pode referir alguns aspetos /vivências em contexto educativo que revelem que a valorização da diversidade cultural é de facto promotora de aprendizagens significativas e contextualizadas.</p>
Constrangimentos/desafios	<p>6- O trabalho com grupos que revelam grandes diferenças culturais entre os seus membros é um trabalho exigente. Quais são as grandes dificuldades que encontra no desenvolvimento do trabalho pedagógico?</p> <p>7- Neste contexto de trabalho é possível identificar alguns elementos que são facilitadores de valorização de práticas educativas que respeitam e valorizam a multiculturalidade?</p> <p>8- Quias são os grandes desafios (o que falta fazer em termos de gestão administrativo-organizativo e pedagógico,...)que se colocam para continuar a desenvolver um bom trabalho pedagógico que respeite e valorize a multiculturalidade?</p>

Questão	Resposta entrevistada A (EA)
<p>1- A Diversidade cultural está presente nas escolas. Como vê essa realidade em ambiente escolar?</p>	<p>“Vejo como uma oportunidade grande de os meninos alargarem o universo cultural deles também. Hummm.... A lidarem no concreto com meninos com outras vivências, com outros hábitos, costumes, culturas e isso tudo é uma forma de alargarem também a diversidade deles, o conhecimento a nível cultural deles.”</p>
<p>2- O multiculturalismo na escola é facilitador de aprendizagens ou traz dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem? especifique</p>	<p>“Acho que é facilitadora de aprendizagens, mas traz algumas dificuldades, nomeadamente, quando as crianças não...inicialmente...principalmente no início, porque os meninos acabam por se entenderem muito bem. Mas quando as línguas ou a língua materna são diferentes, não é? O contato com o viver, acho que não é tanto com a criança, tem mais a ver com os adultos, porque as crianças acabam por se entenderem muito bem. Mas é facilitadora por um lado, porque ajuda a eles contactarem com esses meninos e dificulta se calhar o início, o contato, a adaptação, integração que penso que nem é por aí, mas pronto.”</p>
<p>3-Através da temática da multiculturalidade é possível desenvolver o currículo de forma</p>	<p>“Eu acho que é possível integrar no currículo outras vivências, portanto, dar resposta as dificuldades, diferenças culturais e colhe-las e alarga-las. Agora o que nos dificulta um bocadinho é que quando esses meninos entram no final quase do ano, aí é que temos de reformular novamente o currículo. O currículo também é para se ir reformulando, não</p>

<p>integrada ou pelo contrário cria dificuldades na abordagem dos conteúdos das distintas áreas de conteúdo? Especifique, por favor.</p>	<p>é? Eu acho que se formos respeitando as vivências e as culturas deles e ao que eles estão habituados e isso tudo que volta a ser uma forma de alargar. Porque o currículo nós temos um e se eles vêm para cá, se há meninos para integrar cá o currículo tem que estar minimamente adaptado a eles.”</p>
<p>4-Alguns autores consideram que a valorização da diversidade cultural é promotora de aprendizagens contextualizadas e de diferentes contextos. Concorda com esta afirmação? Porque?</p>	<p>“Concordo. Porque nós ainda agora vimos (no projeto) de que forma é que conseguimos acolher e alargar a nível da gastronomia, nível das aprendizagens que as crianças traziam dos país delas. Assim como outros projetos desenvolvidos para trás vamos sempre acolhendo e hmmm...valorizando o que os outros trazem para os ensinar também, assim como nós ensinamos a eles.”</p>
<p>5-Da sua experiência pode referir alguns aspetos /vivências em contexto educativo que revelem que a valorização da diversidade cultural é de facto promotora de aprendizagens significativas e contextualizadas.</p>	<p>“Se for agora ao último projeto que realizámos hmmm...podemos ver de que forma é que através de uma história que é conhecida por todos, quer do país delas quer do nosso país, não é? De que forma fomos alargando conhecimentos a nível da linguagem (por exemplo, do pirilampo que se chama aqui e vaga lume no Brasil), vimo como é que conseguimos ir descobrir, trabalhamos com as cores das peles também, conseguimos apanhar aquela canção da menina que até foi uma forma de ela se integrar no grupo, em que era uma canção de Natal e nós conseguimos integra-la no projeto para ela também se sentir valorizada. A forma como os outros aprenderam essa canção, já cantavam e dançavam com ela. Por exemplo, na canção dos bons dias, dizem em várias línguas os bons dias também é uma forma de alargar e de eles se aperceberem que há o cá (onde vivemos), mas também há muitas lás que podem vir para cá, não é? E assim vamos alargando conhecimentos e valorizando a diversidade.</p> <p>Já tivemos uma semana da leitura em que tivemos meninos de vários países também e então por exemplo um pai era do Brasil veio ensinar capoeira aos nossos meninos até porque era uma coisa que aqui no bairro ensinavam. Tivemos um casal de São Tomé e Príncipe a contar uma história de lá e com imagens, cenários, alargaram os nossos</p>

	conhecimentos com. Vamos aproveitando não só o que temos de pais para eles se sentirem acolhidos, valorizados e traze-los ao jardim, às crianças e vamos valorizando desta forma.”
6- O trabalho com grupos que revelam grandes diferenças culturais entre os seus membros é um trabalho exigente. Quais são as grandes dificuldades que encontra no desenvolvimento do trabalho pedagógico?	<p>“As diferenças culturais eu acho que existem em todo o lado, se elas existem no nosso meio acho que só temos é que as conhecer e se as conhecemos respeitamos e consoante vamos trabalhando com uns temos que trabalhar com outros e eu penso que não há dificuldades, não considero dificuldade. O único problema que eu já disse que tenho é em termos da língua, é perceber se os meninos estão a perceber ou não, mas ao fim de pouco tempo há uma ligação. Há pouco tempo tive um menino Búlgaro e o menino tinha problemas, trazia meias nas mãos, tinha obsessões (não tocava em nada) e eu sem perceber a língua dele e ele sem perceber a minha, mas se calhar a relação afetiva era tanta que o menino ao fim de um mês e meio já não tinha meias, obsessões, ou seja, deu pulo muitíssimo grande. Portanto sem perceber a nossa língua já percebia as rotinas do jardim. Aprendizagens eles estão sempre a fazer, pode é haver uma falha na comunicação, mas que acaba sempre por ser superada. ”</p>
7-Neste contexto de trabalho é possível identificar alguns elementos que são facilitadores de valorização de práticas educativas que respeitam e valorizam a multiculturalidade?	<p>“Então claro, agora com o projeto os pais vieram cá fazer as comidas venezuelanas e de Nova Orleães. Isto foi uma coisa excecional.</p> <p>Há crianças que não festejam o Natal e em vez de chamar festa de Natal chamamos festa de final do período, encerramento do primeiro período tentamos ajustar sempre e a respeitar sempre. Por exemplo a comida, se há meninos que por questões religiosas não comem carne de porco, quando é isso comem carne de frango. Outro exemplo, tivemos uma menina indiana que comia coisas super picantes, até a menina se adaptar trazia comida de casa. “</p>
	<p>“Eu pedia logo formação, não é que eu não a possa fazer, mas é assim se o nosso contexto está cada vez mais alargado ao multiculturalismo, eu própria sinto que</p>

<p>8-Quias são os grandes desafios (o que falta fazer em termos de gestão administrativo-organizativo e pedagógico,...)que se colocam para continuar a desenvolver um bom trabalho pedagógico que respeite e valorize a multiculturalidade?</p>	<p>se calhar o agrupamento promove-se uma formação a nível de inglês ou uma coisa qualquer ia porque estou neste momento a sentir dificuldades. Há trinta ano que já tive chineses, búlgaros, georgianos, e agente vai conseguindo com os meninos, realmente a dificuldade será na comunicação com os pais. Ou então o agrupamento fornecer pessoas preparadas para fazer um acompanhamento no início. Mas é assim isso pode ser um constrangimento meu, porque as outras colegas se calhar até sabem falar bem as línguas.”</p>
--	--

Questão	Resposta entrevistada B (EB)
<p>1- A Diversidade cultural está presente nas escolas. Como vê essa realidade em ambiente escolar?</p>	<p>“Eu acho que cada vez mais nestes últimos anos, cada vez mais se verifica mais nas escolas, cada vez mais temos meninos integrados nos grupos que são de outros países, têm uma cultura diferente, códigos de vestir, de agir em sociedade diferentes. Nestes últimos anos, a situação eu acho que se alterou nos nas escolas. O que acontece e como em todas as profissões, os educadores têm que se saber adaptar a isso, e um educador a adaptar-se a ter meninos de outros sítios significa um esforço da sua parte de perceber quais são as potencialidades que isso tem para o processo de aprendizagem dos miúdos do grupo. Só que tudo aquilo que podemos ganhar e é muito com a exploração da temática da multiculturalidade traz também muitos desafios, porque a nossa formação inicial (nós mais velhas), esta temática não era de maneira nenhuma tão presente e não se pensava, tal como e isso vê-se nas orientações curriculares antigas isto é uma parte do currículo que não era muito alada. Na altura nas</p>

	<p>orientações isto não era valorizado, porque não existia, tal como, por exemplo ASTIC nas orientações curriculares não se falava. Isto para dizer que nós vamos ter que nos adaptar a nós próprios como pessoas, saber que aquele menino se veste assi, usa aquilo na cabeça. Eu já tive uma menina que usava um cinto de búzios, porque que estas coisas são importantes para estas pessoas que vêm de outro sitio e adaptar-se também significa também a nível profissional eu saber aproveitar isto como uma fonte de aprendizagens para as crianças, aprendizagens no momento, aprendizagens de outras áreas de conteúdo que podemos fazer usando este contexto de costumes, religiões, mas também aprendizagens para a vida que é o que nós fazemos no pré-escola. É um desafio, porque precisamos de nos adaptar de nos informarmos, mas é uma situação (isto da multiculturalidade) que tem muitas potencialidades educativas a vários níveis.</p>
<p>2- O multiculturalismo na escola é facilitador de aprendizagens ou traz dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem? especifique</p>	<p>“ É um facilitador de aprendizagens por ser uma aprendizagem em contexto, acho um grupo com meninos de outros países muito mais rico do que um grupo com meninos com uma composição heterogénea em termo sócio económicos, em termos mesmo culturais. “</p>
<p>3- -Através da temática da multiculturalidade é possível desenvolver o currículo de forma integrada ou pelo contrário cria dificuldades na abordagem dos conteúdos das distintas áreas de conteúdo? Especifique, por favor.</p>	<p>“Não criará dificuldades, criará dificuldades se o educador deixar passar essa oportunidade, se não entender, perceber as potencialidades que isso tem e se não se informar, porque tudo o que é novo eu tenho que me informar, falo com os colegas e vejo o que já fizeram se já estiveram na mesma situação. Vou a internet ver que tipo de abordagens posso fazer de multiculturalidade, portanto ao mesmo tempo que permite uma aprendizagem em contexto positivo, em contexto, porque todas as aprendizagens que são efetivas, que tenham sentido para os meninos. Portanto para as viver têm que estar integradas. E da mesma maneira que um educador faz com a multiculturalidade tem que fazer com qualquer outro tema que surja na sala, tem que ser articulado e integrado. Nenhum tema e a multiculturalidade é um grande “chapéu” temático que tem vários conteúdos importantes e que podem ser abordados dentro das áreas de</p>

	<p>desenvolvimento das orientações curriculares. Mas isso acontece com a multiculturalidade ou com qualquer outra temática. Eu consigo ter como pano de fundo a multiculturalidade e abordar conteúdos de matemática, de expressão e comunicação, de música e de muitas outras coisas. Porque de fato não há aprendizagens estanques. Dificuldades não cria, porque se eu não o conseguir fazer eu se calhar nem teria a noção que poderia estar a fazê-lo, mas não consigo.”</p>
<p>4- -Alguns autores consideram que a valorização da diversidade cultural é promotora de aprendizagens contextualizadas e de diferentes contextos. Concorde com esta afirmação? Porque?</p>	<p>“Claro que sim, porque tem a ver com as motivações das crianças, das aprendizagens só são efetivas se tiverem sentido, se forem próximas, nomeadamente, e muito importante é se houver uma ligação efetiva. Por exemplo no grupo da educadora x que tem muitos meninos de outras culturas e em aprendizagens contextualizadas é o primeiro passo é exatamente esse, é os grupos serem heterogêneos na sua composição religiosa...”</p>
<p>5- --Da sua experiência pode referir alguns aspetos /vivências em contexto educativo que revelem que a valorização da diversidade cultural é de facto promotora de aprendizagens significativas e contextualizadas.</p>	<p>“Eu vou tendo vários grupos e nos últimos anos especialmente assim nas cidades se formos assim mais para as periferias e mais para um meio rural já não acontece isto. Eu quando tive em São Pedro Do Sul, pronto são todos meninos muitos portugueses e é uma composição mais homogênea são todos meninos lá do campo em que os pais têm a sua terra, têm animais, fazem criação e não sei mais o quê...aí sim é mais desafiante, mais difícil trabalhar a multiculturalidade do que aqui. Como tenho estado na cidade nos últimos anos vou tendo sempre dois ou três meninos de outros países e há sempre coisas que se podem fazer. Por exemplo no Natal celebramos de acordo com outras religiões, o que é que fazem as várias famílias dos meninos, a parte mais gastronómica, cultural, pronto isso é uma das abordagens, mas uma que eu acho que...agora refletindo sobre isso é... e muito sinceramente do meu ponto de vista é pouco abordado no pré-escolar e que temos agora nas orientações curriculares de forma linfática que é o inglês. Nós conseguimos explorar outras palavras noutras línguas que são familiares aos meninos (por exemplo, parabéns, obrigada...) No ano passado consegui tive muitas falhas com certeza, mas eu tive um menino inglês que era bilingue e hmmm...as</p>

	<p>orientações curriculares de fato falam no inglês e numa segunda língua pode ou não ser inglês, mas naquele contexto tinha sentido ser o inglês e então aos poucos uma palavrita aqui outra ali. Até que pensei, mas porque ficar só por palavras isoladas, então começamos por mais palavras e depois começamos por músicas. Então construí montes de materiais didáticos com imagens e associavam à palavra. Aos poucos acho que consegui compartimentarizar que aquele som corresponde aquela palavra (exemplo- água- water) e conseguimos cantar montes de música que eles depois acabavam por cantar sozinhos. Portanto, isto é um exemplo ao nível da língua estrangeira e de como a multiculturalidade pode ser usada. Voltando à pergunta das aprendizagens integradas não é estanque.”</p>
<p>6--O trabalho com grupos que revelam grandes diferenças culturais entre os seus membros é um trabalho exigente. Quais são as grandes dificuldades que encontra no desenvolvimento do trabalho pedagógico?</p>	<p>“Dificuldades, talvez a nível da formação porque como eu dizia nós não nos formamos, mas também hoje em dia com a internet só não sabe quem não quer. “</p>
<p>7-Neste contexto de trabalho é possível identificar alguns elementos que são facilitadores de valorização de práticas educativas que respeitam e valorizam a multiculturalidade?</p>	<p>“Absolutamente, claro que o trabalho não é igual em todas as salas porque as educadoras não são todas iguais e eu não conheço uma educadora igual à outra. Somos todas diferentes uma valorizam umas coisas e as outras valorizam outras coisas, mas aqui e vários níveis eu acho que sim, não só essa abordagem que reverte a aprendizagem a favor do desenvolvimento dos meninos, não só a nível multicultural, mas a todos os níveis, porque acima de tudo a diferença em relação ao país...aqui vê-se perfeitamente que a nível da multiculturalidade conseguem fazer o que conseguem com qualquer outra diferença, que é conseguem integrar. Eu penso que há passos na multiculturalidade que é perceber a diferença, integrar, respeitar e depois é valorizar. E aqui faz-se isso. Um SIMPLES TEATRO QUE ACHEI UM MÁXIMO, uma coisa que os meninos gostam de fazer e lá está tem a ver com aquela motivação intrínseca dos</p>

	<p>meninos, não é? E lá está aquela abordagem integrada e contextualizada, fazer esse teatro envolveu muita coisa e não estou só falar de conhecimentos, mas também em termos de capacidades porque eu entendo o desenvolvimento dos meninos em três, saber esperar, aceitar o fracasso, o conseguir ultrapassar...a nível de atitudes e valores esperar pela sua vez, e a nível dos conhecimentos, que a nível da multiculturalidade (o teatro passa-se onde, o que se come lá, etc...)</p> <p>Na sala de outra educadora a macaca como se joga a macaca noutros países, no grande “guarda-chuva” da temática brincar em vários países, não é? Uma coisa que também tem a ver com os meninos. Brincar é a essência da infância. “</p>
<p>8-Quais são os grandes desafios (o que falta fazer em termos de gestão administrativo-organizativo e pedagógico,...)que se colocam para continuar a desenvolver um bom trabalho pedagógico que respeite e valorize a multiculturalidade?</p>	<p>“A nível da formação dos professores é uma questão que deveria de ser valorizada para já virmos com um conjunto de estratégias e com o conhecimento sobre o que se pode fazer e como. A nível da gestão das escolas pode haver, mas há a preocupação de fazer a constituição heterogénea de grupos. No currículo até que ponto não poderão ser implementadas práticas promotoras da valorização da diversidade cultural. “</p>

Questão	Resposta entrevistada c (Ec)
<p>1- A Diversidade cultural está presente nas escolas. Como vê essa realidade em ambiente escolar?</p>	<p>“Para mim já é uma realidade muito natural, porque há sempre diversidade cultural. Eu já trabalho há tantos anos que tive sempre ciganos, meninos de outros países, portanto a diversidade cultural está sempre presente.”</p>
<p>2- O multiculturalismo na escola é facilitador de aprendizagens ou traz dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem? especifique</p>	<p>“É facilitador. Só as vezes traz dificuldades é mais nos meninos que não conhecem a língua, mas não é dificuldade do grupo é mais de quem chega.”</p>
<p>3- -Através da temática da multiculturalidade é possível desenvolver o currículo de forma integrada ou pelo contrário cria dificuldades na abordagem dos conteúdos das distintas áreas de conteúdo? Especifique, por favor.</p>	<p>“Não, trabalhamos de forma integrada todos. Porque aproveitasse sempre tudo. Hmmm..não, é integrada. Eu já planifico, hmmm...para mim já é normal ter meninos de outras nacionalidades. Não há dificuldades. Não, porque uma coisa que é boa é nós falarmos diferentes línguas, como sei falar francês, inglês, arranho italiano e espanhol há sempre maneira, e isso é que eu acho importante nós sabermos. Mas em pouco tempo os miúdos aprendem, adaptam-se bem.</p>

<p>4- -Alguns autores consideram que a valorização da diversidade cultural é promotora de aprendizagens contextualizadas e de diferentes contextos. Concorda com esta afirmação? Porque?</p>	<p>“É assim, nós valorizamos tudo e não é só especificamente a diversidade cultural. Se nós vamos valorizar de mais a diversidade cultural acho que não estamos a ser integradoras. Estamos a marginalizar, porque diversidade cultural é normal! Não tem que se estar a valorizar de mais, valoriza-se o que é preciso como todas as áreas.”</p> <p>-Este contexto mostra bastante a diversidade cultural, mas e se não fosse acha que era importante trabalhar/valorizar na mesma a diversidade cultural?</p> <p>“Sim, porque mesmo que nós sejamos de uma realidade, por exemplo, se tivermos no campo, nas aldeias, há muita diversidade cultural apesar de não ser diversidade cultural de outros países. E isto aqui é importante, aproveitar a cultura da terra e mostrar outras diversidades culturais, mas isto é importante, porque eu levo a minha cultura, sou portadora de cultura. Mesmo a nível linguística, nos a 5 quilómetros daqui temos palavras que dizem coisas diferentes, por exemplo, frigideira para mim é frigideira, mas também pode ser pela ou sertã. Nós temos que estar nesse contexto onde estamos a trabalhar e conhecer isso, para depois também funcionarmos com os miúdos, porque se não os conhecemos...”</p>
<p>5- --Da sua experiência pode referir alguns aspetos /vivências em contexto educativo que revelem que a valorização da diversidade cultural é de facto promotora de aprendizagens significativas e contextualizadas.</p>	<p>“Olha...deixa me ver...tanta coisa.</p> <p>Pode dar alguns exemplos...</p> <p>Quando nós fazemos (aqui ainda não fiz, mas fiz noutros jardins) a semana do país de uma criança levamos a cultura dessa criança aos outros pais, às outras crianças e também à família e isso enriquece sempre a aprendizagem. Sei lá a semana dos países, por exemplo o caso da macaca que os pais e os meninos passaram a conhecer realidades completamente diferentes de os pais que existem, é sempre partir do grupo que temos e planificar segundo aquilo que temos, mas não só estanque. Porque acho que está tudo interligado. “</p>

<p>6--O trabalho com grupos que revelam grandes diferenças culturais entre os seus membros é um trabalho exigente. Quais são as grandes dificuldades que encontra no desenvolvimento do trabalho pedagógico?</p>	<p>“A primeira grande dificuldade é a língua, mas todos se ajudam uns aos outros e aí é que entra a formação social e pessoal em que todas as crianças são, valorizam a amizade através do ser amigo vamos ajudar o outro e ao mesmo tempo vão aprendendo a língua da outra criança e a outra criança aprende a língua, por exemplo a criança x no início só falava inglês e ensinava aos miúdos palavras em inglês e depois eles ensinavam as mesmas palavras em português, mas isto tudo depende dos grupos que se tem e dos meninos que se tem (e são mais fechados ou menos fechados). Por exemplo a criança timorense fala português a língua oficial é o português, mas tem muita dificuldade na articulação dos casos de leitura (lhes, lhos, res) e isso tudo é complicado, portanto tudo depende muito e às vezes a grande dificuldade é falar com os pais. Por exemplo eu falo melhor, apesar de arranhar o inglês com a mãe da criança da Nigéria do que com o pai da timorense que tem a língua oficial o português (que eu acho que ele nem entende português, não entende nada). Nós temos essa dificuldade, por exemplo os meninos que vêm de países do Brasil que falam português do Brasil têm muita dificuldade de falar e entender o português e temos que lhes falar com sotaque e é engraçado, nós temos que adaptar e falar com o sotaque do Brasil e eles já nos percebem. “</p>
<p>7-Neste contexto de trabalho é possível identificar alguns elementos que são facilitadores de valorização de práticas educativas que respeitam e valorizam a multiculturalidade?</p>	<p>“Há sempre que respeitar a diferença, porque eles são diferentes, mas são assim porque são assim e nós somos também diferentes porque somos assim. Por exemplo a miúda que eu tenho neste momento, já tive vários muçulmanos (não é a primeira muçulmana que eu tenho) e é preciso que os pais entendam que eu sou cristã e eles são muçulmanos, mas que eu os respeito como eles também me respeitam a mim e portanto a partir daí o trabalho desenvolve-se. Há que definir as coisas, quer se dizer é assim eu respeito também me respeitam, é como os ciganos têm aquele comportamento, mas também têm que respeitar, não é? Porque se eles querem ter direitos também têm deveres e eu na altura que fui trabalhar com ciganos no Jardim não havia nenhum (estavam todos inscritos, mas não ia nenhum) para mal dos meus</p>

	<p>pecados começaram todos a ir e neste momento é o Jardim de Infância que mantem os ciganos a funcionar, a pagar e a irem sempre direitinhos. É importante estabelecer regras de princípio para eles entenderem que é assim e respeitam-nos e pimba.</p> <p>Mas consegue especificar alguns elementos que valorizam tanto nas salas como exterior?</p> <p>Olha por exemplo ter a casinha das bonecas coisas diferentes que também existem nos países deles, por exemplo ali fora a macaca, ter os jogos, cantar canções nas línguas deles, aprender palavras nas línguas deles, sei lá...Já fiz tantas coisas, calha me sempre muita diversidade.”</p>
<p>8-Quias são os grandes desafios (o que falta fazer em termos de gestão administrativo-organizativo e pedagógico,...)que se colocam para continuar a desenvolver um bom trabalho pedagógico que respeite e valorize a multiculturalidade?</p>	<p>“Olha para mim é reduzir o número de crianças por sala, mas não tem nada a ver com multiculturalidade é por todos, para respeitar todos. E uma auxiliar por sala para mim era das melhores coisas. “</p>

Questão	Resposta entrevistada D (ED)
<p>1- A Diversidade cultural está presente nas escolas. Como vê essa realidade em ambiente escolar?</p>	<p>“Então é uma coisa natural, hmmm...porque de fato às vezes mesmo sendo considerado os iguais há sempre diferença, portanto a diversidade cultural é uma mais valia para todos, porque aprendemos uns com os outros, outras realidades, situações, por isso é uma mais valia para a escola a diversidade cultural.”</p>
<p>2- O multiculturalismo na escola é facilitador de aprendizagens ou traz dificuldades para o processo de ensino/aprendizagem? especifique</p>	<p>“Não traz dificuldades nenhuma. Normalmente também esta diversidade cultural, estas minorias que cada vez nos chegam mais não é uma dificuldade, pode ser é uma dificuldade muitas vezes na língua que vem meninos que não falam o português e que temos dificuldade em comunicar, aí sim. Mas também é uma aprendizagem, porque temos que utilizar outras linguagens para todos nos podermos entender, portanto ao mesmo tempo é mesmo um desafio.”</p>
<p>3- -Através da temática da multiculturalidade é possível desenvolver o currículo de forma integrada ou pelo contrário cria dificuldades na abordagem dos conteúdos das distintas áreas de conteúdo? Especifique, por favor.</p>	<p>“Ora bem aqui através da temática da multiculturalidade, eu vou me repetir para me orientar, é possível desenvolver o currículo de forma integrada, claro que é de forma integrada e nunca que dificultaria, pode é criar, e é como digo não são dificuldades são desafios na abordagem das temáticas. Primeiro até porque muitas vezes meninos que vem de outros países que não conhecem a nossa realidade e, portanto, há esta partilha e nós temos a possibilidade também de conhecer outras outras realidades e mesmo em contato com os pais isto também cria uma maior proximidade das famílias desses meninos, hmm, de diferentes países não é? Procurarmos, hmmm interagir para que aja esta integração, portanto é sempre integração. As temáticas são sempre integradas, por exemplo nós temos cá o Natal e há países que não celebram o natal, então também</p>

	<p>temos que criar aqui uma abordagem do que é o Natal para uns e para outros e procurar integrar. Se bem que o nosso natal de hoje não é o natal original, é um natal comercial de qualquer forma o que nos leva a celebrar o natal é o nascimento de Jesus, portanto vamos integrar aos meninos aí nessa realidade, na vertente mais comercial, nos presentes, por exemplo a propósito do natal. “</p>
<p>4- -Alguns autores consideram que a valorização da diversidade cultural é promotora de aprendizagens contextualizadas e de diferentes contextos. Concorda com esta afirmação? Porque?</p>	<p>“Claro, só pode ser hmmm...portanto, porque nós em contato com um menino de outras cultural há uma valorização para todos. Neste intercâmbio de culturas, partilha daquilo que uns fazem e outras não fazem, só pode ser promotora de aprendizagem e aprendizagem no contexto, por exemplo até a nível de países, conhecer os seus hábitos é uma valorização muito maior. As bandeiras que os meninos adoram conhecer as bandeiras dos outros países, sendo daquele menino em concreto, tem muito mais valor. Os meninos em contato direto com a realidade aprendem muito mais e essa aprendizagem, também é geradora de ao mesmo tempo alguma, porque nas diferenças depois nós vamos encontrar aqui alguma, como é que eu digo, hmmm...falta me o termo. No confronto com esta diferença vamos aprender a ser tolerantes em relação a uns e a outros, porque somos amigos, nós criamos amizade com todos. Um dos objetivos do Jardim de Infância é que os meninos sejam amigos, privilegiar as interações, de inter-relacionamento com os outros. Se eu sou tua amiga que és guineense e eu sou portuguesa, és minha amiga e eu vou criar uma relação contigo e isso vai ser uma valorização muito maior para aprendizagem sem dúvida nenhuma.”</p>
<p>5- --Da sua experiência pode referir alguns aspetos /vivências em contexto educativo que revelem que a valorização da diversidade cultural é de</p>	<p>“Por exemplo a sala da educadora x, este ano com as macacas em cada país joga-se a macaca de maneira diferente e a macaca tem uma configuração diferente, isto foi uma vivencia em que se valorizou imenso esta diversidade cultural. Por exemplo na minha sala não tenho, este ano não tive, são só meninos portugueses. Tenho uma menina que nasceu no Brasil, mas só nasceu,</p>

<p>facto promotora de aprendizagens significativas e contextualizadas.</p>	<p>porque veio para muito pequenina. O conhecermos, mesmo o trabalho que nós fizemos este ano, a propósito dos meninos da sala da educadora x de conhecer e valorizar, como é que os meninos, as brincadeiras dos meninos nos outros países, se vão à escola ou não, tudo isto são aspetos que nós trabalhamos, mesmo tendo esta diversidade cultural na nossa sala é mais fácil, porque estamos a falar mesmo daquele amigo concreto, não tendo, hmm...temos os outros do outro lado, porque eles brincam todos no recreio, portanto é esta interação que leva e são aspetos bem positivos deste confronto de culturas, de encontro de culturas melhor dizendo.”</p>
<p>6--O trabalho com grupos que revelam grandes diferenças culturais entre os seus membros é um trabalho exigente. Quais são as grandes dificuldades que encontra no desenvolvimento do trabalho pedagógico?</p>	<p>“Para mim é a língua, quando eles não vêm a falar a língua portuguesa. O meu maior constrangimento é esse, até porque até nós conseguirmos comunicar é muito difícil. Pronto para mim é mesmo esse, e pronto e até os pais que as vezes só falam inglês e pronto e isso, é mesmo o maior constrangimento que eu encontro é a língua. Depois eles facilmente na maioria rapidamente aprendem a língua portuguesa e, portanto, isso depois é ultrapassado, mas para mim sim é o maior obstáculo. Se os meninos são muçulmanos e até usam o véu como a nossa menina da sala ali do lado, isso para mim não é dificuldade é uma questão de nos aceitarmos uns aos outros como eles são. “</p>

<p>7-Neste contexto de trabalho é possível identificar alguns elementos que são facilitadores de valorização de práticas educativas que respeitam e valorizam a multiculturalidade?</p>	<p>“Sim, os jogos no fundo. Os jogos de grupo facilitam esta, pelo movimento, pelo gesto, eles vão partilhando, aí é mesmo não tanto, por exemplo se calhar uma conversa em grupo é um obstáculo para isso, mas os jogos de grupo de movimento que são os facilitadores.”</p>
<p>8-Quias são os grandes desafios (o que falta fazer em termos de gestão administrativo-organizativo e pedagógico,...)que se colocam para continuar a desenvolver um bom trabalho pedagógico que respeite e valorize a multiculturalidade?</p>	<p>“Pronto. Parece me que quando os meninos vêm e não falam a nossa língua, eu penso que os grupos deviam de ser reduzidos tal como são para a educação especial. Pois são casos especiais que nos aparecem e para os quais nós precisamos de mais tempo e para termos mais tempo precisamos de ter grupos mais pequenos e isso é uma situação que já ontem falava também. Na parte de pedagogia do projeto, nós com vinte e cinco meninos é quase impossível trabalhar a pedagogia do projeto, nós trabalhamos com um grupo ou com o outro, mas não com o grupo todo na totalidade e aqui é mesma coisa, nós precisávamos que os grupos fossem mais pequenos para podermos responder. A mim parece me que é esse fator que poderia ser. “</p>

Anexo VIII- Cronograma das sessões

Projeto “Imaginado por crianças”					
	Dia	Duração		Nome da sessão	Fase do “trabalho por projeto”
		Manhã	Tarde		
1ª sessão	24 de abril	1h30	2h	“Vê, pesquisa e regista”	Fase I “Definição do problema”
2ª sessão	26 de abril	1h30	2h	“Vamos inventar a nossa própria história”	Fase II “Planificação e desenvolvimento do trabalho”
3ª sessão	2 de maio	1h30	2h	“Vamos distribuir tarefas. O que vamos precisar?”	Fase II “Planificação e desenvolvimento do trabalho”
4ª sessão	3 de maio	1h30	2h	“Mãos à obra”	Fase III “Execução”
5ª sessão	8 de maio	1h30	2h	“Mãos à obra”	Fase III “Execução”
6ª sessão	9 de maio	1h30	2h	“Mãos à obra”	Fase III “Execução”
7ª sessão	10 de maio	1h30	2h	“Mãos à obra”	Fase III “Execução”
8ª sessão	15 de maio	1h30	2h	“Mãos à obra”	Fase III “Execução”
9ª sessão	16 de maio	1h30	2h	“Vamos apresentar”	Fase IV “Divulgação/Avaliação”
10ª sessão	17 de maio	1h30	2h	“Um projeto imaginado por nós”	Fase IV “Divulgação/Avaliação”
<p>Legenda: verde- sessões dinamizadas por mim Azul- dinamizadas pela minha díade</p>					

Planificação Semanal- Projeto:

“Imaginado por crianças”

Enfoque globalizador – pretendemos organizar o processo de ensino e aprendizagem ao nível de registo /planificação em consonância com as ideias de articulação curricular (articulação de conteúdos entre as áreas curriculares disciplinares), uma visão integrada e contextualizada e em coerência com metodologias de trabalho globalizadas. Pretendemos romper com uma visão (ao nível do registo) fragmentada do currículo. Pretendemos ainda recuperar uma visão de planificação estratégica /plano para a ação e intervenção com um objetivo de transformação da realidade. Assim organizaremos a planificação recuperando a visão de unidade didática gerindo as variáveis de gestão curricular de forma integrada. Entendemos por unidade didática um processo de gestão das variáveis curriculares que seja coerente e articulado em torno de um eixo estruturante que poderá ser um problema ou um tema de trabalho.

Enfoque globalizador: eixo estruturador, objetivos, conteúdos, atividades, recursos humanos e recursos materiais, avaliação e metodologia didática.

Em primeiro lugar, a valorização da multiculturalidade foi pensada tendo em conta o contexto educativo; o grupo, os interesses ou necessidades do grupo.

Os conteúdos conceituais, fatuais, procedimentais e atitudinais emergem da triangulação entre as diretrizes curriculares nas diferentes áreas curriculares disciplinares emanadas pelo poder central, as opções feitas no PE (áreas, sub-áreas e domínios a trabalhar tendo em conta o contexto local), as opções feitas e, equipa educativa tendo em conta a caracterização do grupo e do contexto específico de trabalho. Assim recuperamos as ideias nucleares (ideias transversais): potenciar a criatividade e o empreendedorismo respondendo aos desafios que são colocados atualmente, onde o lema é “Uma escola, uma família”; trabalho de equipa; gestão de conflitos; cidadania; valorização da multiculturalidade e a valorização do trabalho autónomo da criança.



Fonte: Matos Vilar, 2004

Uma vez que o grupo mostra imenso interesse pelas expressões dramáticas, nomeadamente, pela representação de teatros e assim que terminado o projeto anterior da “Bela e o Monstro”, mostraram interesse em fazer outro a seguir “A Princesa e o Sapo” -sugerido por uma criança em que o elogio e a valorização das suas ideias têm surtido efeitos positivos no seu comportamento relativamente à relação/interação com os outros pares e a um maior envolvimento nas atividades do quotidiano).

Área de conteúdo-Expressão e comunicação

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras
- Disponibilizar diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas.
- Incentivar as crianças a inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
- Estimular o conhecimento e valorização da música como fator de identidade social e cultural, tanto locais como nacionais e internacionais.
- Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).

Área de conteúdo-Conhecimento do mundo

- Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir sobre as características e convenções da escrita.
- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.
- Cooperação
- Cumprimento das regras
- Respeito pelo outro na participação em grupo

Valorização da diversidade cultural

Área de conteúdo-Formação Social e pessoal

- Criar oportunidades para que a criança demonstre confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias, ...
- Favorecer o reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural.
- Manifestar respeito pelas culturas familiares de cada criança.
- Alargar as referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura.
- Incentivar as crianças a encontrar as suas formas de resolução de problemas, ajudando-as quando necessário.
- Incentivar a criança a cooperar com outros no processo de aprendizagem.
- Escutar o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, alertando para a diversidade de opiniões e a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos e ajudando o grupo a chegar a novas conclusões.
- Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.
- Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.
- Promover o respeito pela diversidade e a solidariedade para com os outros.

Nota prévia:

Na semana passada as crianças foram questionadas sobre o que pretendiam fazer esta semana e em diálogo com elas obtivemos as seguintes respostas:

I.: “O teatro da princesa Helena”

M.: “Ah, o teatro da princesa e o sapo”

J.: “Um teatro com esquilos”

Após estas resposta surge uma criança que diz:

B.: “Tenho uma ideia! E se fizemos o que todos os meninos queriam?” Logo de seguida diz M.: “Ah...estás a querer dizer juntar as personagens no mesmo teatro?” Na qual tem a resposta da B.: “sim é mesmo isso.”

De seguida a criança M. toda entusiasma diz: “e também podíamos inventar a nossa própria história para abrimos a nossa imaginação.” “Ah e espera lá temos que por aquela música que eles no filme estão sempre a tocar...não me lembro como chamamos esta música...hummm...não tem piano.” Até que eu disse: “jazz?” e ela responde: “jazz é isso, é mesmo isso”

A educadora Fátima diz: “Eu conheço alguém que que nos pode ajudar com a música, toca um instrumento utilizado no jazz.”

E então uma criança bastante tímida levanta o dedo e diz: “o meu pai”

Por nossa admiração a nova criança que tinha chegado à escola nesse mesmo dia, e que ainda está em período de adaptação (de nacionalidade Venezuelana) levanta o dedo e diz “Gostava que no teatro tivesse a música do “burro Sabanero””.

Uma vez que já era o final do dia e as crianças mostravam bastante agitação a continuação deste diálogo ficou para a semana seguinte.

Segunda-feira, dia 24 de abril e quarta-feira, 26 de abril

Conteúdos	Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<p>-Respeito pelo outro na participação em grupo</p> <p>-Cooperação</p> <p>-Cumprimento das regras</p> <p>-Capacidade de observação</p> <p>- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.</p> <p>- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.</p> <p>-Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiandoas a pensar e refletir.</p>	<p>- Acolhimento em grande grupo- (partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim de semana e planificação das atividades desta semana);</p> <p>-Visualização de um filme “A princesa e o Sapo” de Ron Clements e Jonh Musker</p> <p>-Pesquisa, recolha e registo de informação</p> <p>-Construção da “nossa história”</p> <p>-Planificação do teatroLevantamento de ideias e inicio da preparação dos recursos para a realização do teatro (adereços, cenários e);</p> <p>-Avaliação do dia.</p>	<p>-Educadora;</p> <p>-Estagiárias;</p> <p>-Assistente operacional.</p>	<p>-Filme – “A princesa e o sapo;</p> <p>-3 Computadores;</p> <p>-Internet;</p> <p>-Folhas brancas e lápis;</p> <p>-</p>	<p>Diálogo/reflexão com as crianças.</p>

Descrição das atividades:

Segunda-Feira	Quarta-Feira
<p>9h às 9h30m – Acolhimento das crianças em que há o momento de partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim-de-semana.</p> <p>9h30 às 10h15 – Após o acolhimento o tempo é dedicado a planificação das atividades do dia. Neste momento, será lembrado às crianças o diálogo que o grupo teve na semana passada.</p> <p>A educadora pode iniciar o diálogo com questões como: “Lembram-se do que falámos na semana passada? “Eu e a Dora precisávamos muito da vossa ajuda para?” todas as questões devem de ser geridas de acordo com as respostas das crianças e seus interesses....</p> <p>De seguida o tempo é dedicado à visualização do filme: “A princesa e o sapo” de Ron Clements e John Musker. - Este filme como já foi referido foi uma escolha das crianças, o que foi bastante do nosso agrado, porque retrata muitíssimo bem a multiculturalidade (tema de projeto).</p> <p>Para a visualização do filme o grupo é colocado em “semi lua”, confortável e de maneira a que todos visualizem bem o filme.</p> <p>Após a visualização do filme, é o momento de tentar perceber o que as crianças conseguiram reter, através de uma conversa, de uma partilha de opiniões/ideias.</p> <p>Onde serão colocadas algumas questões:</p> <p>□ “Onde se passa a história?” □</p> <p>“Que língua falam”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Notaram alguma diferença nas pessoas da história?” • “Qual era o tipo de música que dava no filme?” 	<p>9h às 9h30 – Acolhimento das crianças em grande grupo e ponto de situação do que fizemos e ainda temos que fazer.</p> <p>9h30 às 10h15 – Na parte da manhã damos início à construção da “nossa história” com a ajuda da recolha de informação e com as personagens do filme, assim como as novas que introduziram.</p> <p>10h30 às 11h45 – Depois do lanche da manhã, dá-se continuidade à “nossa história” se assim for necessário e dá-se início à planificação do teatro, que consiste:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Levantamento ideias sobre como fazer o teatro; -O que precisamos para o fazer; -Quem vai participar no teatro; -Distribuição das personagens; -Quais são os materiais que vamos precisamos; <p>Assim que estes pontos estejam definidos, o tempo é dedicado à realização das tarefas.</p> <p>13h30 às 14h – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas ainda por realizar.</p> <p>14h às 15h30 –Continuação da planificação do teatro.</p> <p>15h15 às 15h30 – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia.</p> <p>Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O que acharam do dia de hoje? “ • “O que acham que correu menos bem? Porque?” • “Como foi fazer a vossa própria história?” <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo. – Neste</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Quem são as personagens mais importantes do filme?” • “Não acham importante sabermos mais sobre a cidade onde se passa a história?” <p>De seguida, o momento será dedicado à pesquisa em que as crianças recorrem à internet e computador para saberem mais acerca da cidade (Nova Orleães) ou até mesmo outro assunto que lhes tenha suscitado interesse durante o filme.</p> <p>É de salientar que uma vez que duas crianças (uma nacionalidade portuguesa e outra venezuelana) pediram a entrada da princesa Helena no teatro, também é importante recolher informação sobre a mesma.</p> <p>Para a realização da pesquisa o grupo será dividido em 3 pequenos grupos (cada um acompanhado por um adulto) e cada um estará responsável por uma pesquisa e no final o grupo irá se reunir e partilhar a informação recolhida. O registo da informação pode ser recolhida como as crianças pretenderem: através de desenho; o adulto regista; imagens...</p> <p>Durante a pesquisa e apesar de as crianças já terem ideias do que vão pesquisar, é importante que os adultos conduzam ou não deixem as crianças desviarem-se dos assuntos mais relevantes: cidade de nova orleans- legado multicultural- suas influências, música e gastronomia.</p> <p>10h30 às 11h45 – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p>13h30 às 14h – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas a realizar.</p>	<p>momento é importante a partilha de ideias de toda a equipa (Educadora Fátima, eu e Dora)</p>
---	---

<p>14h às 15h15 – Na parte da tarde o tempo será dedicado à reunião da informação recolhida da parte da manhã.</p> <p>15h15 às 15h30 – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>“Gostaram de fazer a pesquisa?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo. – Neste momento é importante a partilha de ideias de toda a equipa (Educadora Fátima, eu e Dora)</p>	
--	--

Fotografias das atividades:



Bibliografia:

- Silva, I. L. & Marques, L. & Mata, R. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Agrupamento de escolas de Aveiro (2016). *Planificação/ Intencionalidade Educativa*. Aveiro: Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Planificação de atividades

Ana Patrícia Da Cruz Pintor | 60229
Educadora Cooperante: Fátima Vieira

Orientadora da Universidade de Aveiro: Dra. Dora Castro

Planificação Semanal- Projeto: “Imaginado por crianças”

Área de conteúdo-Expressão e comunicação

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras
- Disponibilizar diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas.
- Incentivar as crianças a inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
- Estimular o conhecimento e valorização da música como fator de identidade social e cultural, tanto locais como nacionais e internacionais.
- Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).

Área de conteúdo-Conhecimento do mundo

- Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir sobre as características e convenções da escrita.
- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.
- Cooperação
- Cumprimento das regras
- Respeito pelo outro na participação em grupo

Valorização da diversidade cultural

Área de conteúdo-Formação Social e pessoal

- Criar oportunidades para que a criança demonstre confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias, ...
- Favorecer o reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural.
- Manifestar respeito pelas culturas familiares de cada criança.
- Alargar as referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura.
- Incentivar as crianças a encontrar as suas formas de resolução de problemas, ajudando-as quando necessário.
- Incentivar a criança a cooperar com outros no processo de aprendizagem.
- Escutar o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, alertando para a diversidade de opiniões e a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos e ajudando o grupo a chegar a novas conclusões.
- Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.
- Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.
- Promover o respeito pela diversidade e a solidariedade para com os outros.

Nota prévia:

Nesta semana será dada continuação ao projeto “imaginado por crianças” que iniciámos há duas semanas – que consiste na elaboração de um teatro a partir de uma história conhecida “A princesa e o sapo” e as crianças alteram-na de acordo com os seus interesses.

Semana: dia 8-9 e 10 de maio

Conteúdos	Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<p>-Respeito pelo outro na participação em grupo</p> <p>-Cooperação</p> <p>-Cumprimento das regras</p> <p>-Capacidade de observação</p> <p>Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.</p> <p>Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.</p> <p>-Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir.</p> <p>-Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.</p> <p>-Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>-Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).</p>	<p>Acolhimento em grande grupo- (partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim de semana e planificação das atividades desta semana);</p> <p>Breve diálogo com as crianças sobre o ponto de situação do teatro a apresentar aos outros grupos;</p> <p>-Continuação dos recursos para a realização do teatro (história, adereços e cenários);</p> <p>-Avaliação do dia.</p>	<p>-Educadora;</p> <p>-Estagiárias;</p> <p>-Assistente operacional.</p>	<p>-História “As princesas e o sapoimaginado por crianças”.</p> <p>Caixotes grandes;</p> <p>-Cola;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Pinceis;</p> <p>-Papel crepe;</p> <p>-Cartão Internet;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Tesouras;</p> <p>-2 lanternas; -2 candeeiros de papel;</p> <p>Papel celofane</p> <p>Rolos gigantes</p>	<p>Diálogo/reflexão com as crianças.</p>

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA
---------------	-------------	--------------

<p>9h às 9h30m – Acolhimento das crianças em que há o momento de partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim de semana.</p> <p>9h30 às 10h15 – Após o acolhimento o tempo é dedicado a planificação de atividades desta semana. Neste momento será lembrado às crianças as atividades que faltam terminar para realizar o teatro. (anexo 1)</p> <p>De seguida, será tempo da distribuição das tarefas a realizar pelas crianças segundo os interesses de cada uma, de forma a adiantar o que é necessário para a realização do teatro- “As princesa e o sapo-imaginado por crianças”.</p> <p>Durante a distribuição de tarefas serão realizados três grupos que ficaram com a responsabilidade de: fazer adereços das personagens e aí cada criança diz como e o que é preciso para a sua personagem; fazer os cenários que ainda faltam fazer e os que estão por terminar e um grupo responsável por terminar a história.</p> <p>10h30 às 11h45 – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p>	<p>9h às 9h30 – Acolhimento das crianças em grande grupo e diálogo sobre o que ainda temos que fazer para a realização do teatro.</p> <p>9h30 às 10h15 – Na parte da manhã após o diálogo sobre o ponto da situação da situação, será tempo da distribuição das tarefas a realizar pelas crianças segundo os interesses de cada uma, de forma a terminar tudo o que é necessário para a realização do teatro- “As princesa e o sapo-imaginado por crianças”.</p> <p>É de salientar que sempre que surjam dúvidas às crianças sobre algum assunto, estas terão a oportunidade de pesquisar no computador.</p> <p>10h30 às 11h45 – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p>13h30 às 14h – Acolhimento das crianças na sala.</p>	<p>9h às 9h30 – Acolhimento das crianças em grande grupo e diálogo sobre o que ainda temos que fazer para a realização do teatro.</p> <p>9h30 às 10h15 – Na parte da manhã após o diálogo sobre o ponto da situação da situação, será tempo da distribuição das tarefas a realizar pelas crianças segundo os interesses de cada uma, de forma a terminar tudo o que é necessário para a realização do teatro- “As princesa e o sapo-imaginado por crianças”.</p> <p>10h30 às 11h45 – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p>13h30 às 14h – Acolhimento das crianças na sala.</p>
---	--	--

14h às 15h15 – Na parte da tarde o tempo será dedicado à continuidade das tarefas desenvolvidas pelas crianças na parte da manhã bem como

14h às 15h30 – Na parte da tarde será dada continuidade às tarefas desenvolvidas de manhã pelas crianças, bem como exploração livre da sala onde nos encontramos.

15h15 às 15h30- No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:

<p>13h30 às 14h – Acolhimento das crianças na sala.</p> <p>14h às 15h15 – Na parte da tarde o tempo será dedicado à continuidade das tarefas desenvolvidas pelas crianças na parte da manhã bem como exploração livre da sala onde nos encontramos.</p> <p>15h15 às 15h30- No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>“Gostaram de fazer os cenários e personagens?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?” Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo. – Neste momento é importante a partilha de ideias de toda a equipa (Educadora Fátima, eu e Dora)</p>	<p>exploração livre da sala onde nos encontramos.</p> <p>15h15 às 15h30- No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo. – Neste momento é importante a partilha de ideias de toda a equipa (Educadora Fátima, eu e Dora)</p>	<p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“Como acham que estão a ficar os preparativos para o nosso teatro?”</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo. – Neste momento é importante a partilha de ideias de toda a equipa (Educadora Fátima, eu e Dora)</p>
---	--	---

Bibliografia:

Silva, I. L. & Marques, L. & Mata, R. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Agrupamento de escolas de Aveiro (2016). *Planificação/ Intencionalidade Educativa*.

Aveiro: Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Anexo 1 – Lista de tarefas que faltam realizar.

O que falta fazer		O que é preciso
Personagens	Cenários	- 2 lanternas - 2 candeeiros
Vaga lume Príncipe Naveen Sapo/Sapa Mama Odie Jaguar voador 1 crocodilo Caçadores Cobra	Instrumentos (guitarra, trompete, saxofone, tambores) Pântano- árvores, borboletas.... Casa humilde da Tiana Restaurante Tiana – Tiana's Place Máscara Grande Rua (onde estava a banda) Fazer um livro de cartão Café onde Tiana trabalhava	- Papel celofane e arame (asas) - Tecido castanho - Máscara parecida com a da Tiana - Luvas do sapo /camisola da sapa - Turbante da mama odie/colar dourado - Papel cenário - Tecido verde escuro - Cartões - Rolos gigantes (troncos da árvore)

Fotos das atividades:



Apontamentos

Uma vez que o projeto “imaginado por crianças” (realização de um teatro) tem como objetivo mostrar e valorizar a diversidade cultural como potenciador da aprendizagem de forma integrada e contextualizada, os quadros a baixo mostram como se pretende mostrar essa valorização através da realização do teatro, seguindo as áreas de conteúdo.

Área de conteúdo-Expressão e comunicação

- Promover a cooperação seguindo orientações ou regras
- Disponibilizar diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas.
- Incentivar as crianças a inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.
- Estimular o conhecimento e valorização da música como fator de identidade social e cultural, tanto locais como nacionais e internacionais.
- Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).

Área de conteúdo-Conhecimento do mundo

- Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir sobre as características e convenções da escrita.
- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.
- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.
- Cooperação
- Cumprimento das regras
- Respeito pelo outro na participação em grupo

Área de conteúdo-Formação Social e pessoal

- Criar oportunidades para que a criança demonstre confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias, ...
- Favorecer o reconhecimento e valorização de laços de pertença social e cultural.
- Manifestar respeito pelas culturas familiares de cada criança.
- Alargar as referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura.
- Incentivar as crianças a encontrar as suas formas de resolução de problemas, ajudando-as quando necessário.
- Incentivar a criança a cooperar com outros no processo de aprendizagem.
- Escutar o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, alertando para a diversidade de opiniões e a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos e ajudando o grupo a chegar a novas conclusões.
- Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.
- Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.
- Promover o respeito pela diversidade e a solidariedade para com os outros.

Valorização da multiculturalidade

Quais são (ao longo da história) as comunidades que são referidas: <ul style="list-style-type: none"> • Afro americanos • Venezuelanas 	Como vamos tornar visível (no decorrer do teatro /representação) as comunidades que são referidas: <ul style="list-style-type: none"> • Personagens: -Cor de pele (mascaras de cor castanha) • Roupa das princesas e adereços (compridos e com folhos e leques) •
Países que são referidos (ao longo da história): <ul style="list-style-type: none"> • Nova Orleães • Venezuela 	<ul style="list-style-type: none"> • No castelo (casa da Charlotte está a bandeira de Nova Orleães) • Rua de Nova Orleães
- Os aspetos físicos: <ul style="list-style-type: none"> • Cor de pele: branca, castanha 	- Os aspetos físicos: <ul style="list-style-type: none"> • Personagens: -Cor de pele (mascaras de cor castanha)
- Os aspetos sociais. <ul style="list-style-type: none"> • Classe média • Classe alta 	- Os aspetos sociais. <ul style="list-style-type: none"> • Casa humilde da Tiana • Castelo onde vive Chalotte e o seu pai • Estatuto- príncipe Naveen e das princesas (Helena e Isabel) • Estatuto- criado (criado do príncipe Naveen)
- Os aspetos culturais. <ul style="list-style-type: none"> • Música: jazz, espanhola e valsa • Gastronomia: panquecas, aiacas, sopa gambo, arepas • Língua: espanhol e inglês • Crença: magia vodu 	- Os aspetos culturais. <ul style="list-style-type: none"> • Banda a tocar jazz • Música: Jazz, música espanhola (“Burro Sabanero”) e valsa • Falas da princesa (Isabel) - espanhol e de Charlote -inglês • Banquete do baile, no restaurante onde vai haver: panquecas, aiacas, sopa gambo, arepas • Magia vodu: na representação da mascara africana e no amuleto do feitiço
- As semelhanças: <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos sociais • Nenúfares 	- As semelhanças <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos sociais • Nenúfares
- As diferenças: <ul style="list-style-type: none"> • Cor de pele • Moeda: dólar • Bandeira 	- As diferenças <ul style="list-style-type: none"> • Cor de pele: branca e castanha • Moeda: dólar • Bandeira

Anexo X- Fotografias do filme



Algumas personagens



Alusão à gastronomia.





Alusão à moeda-dolar



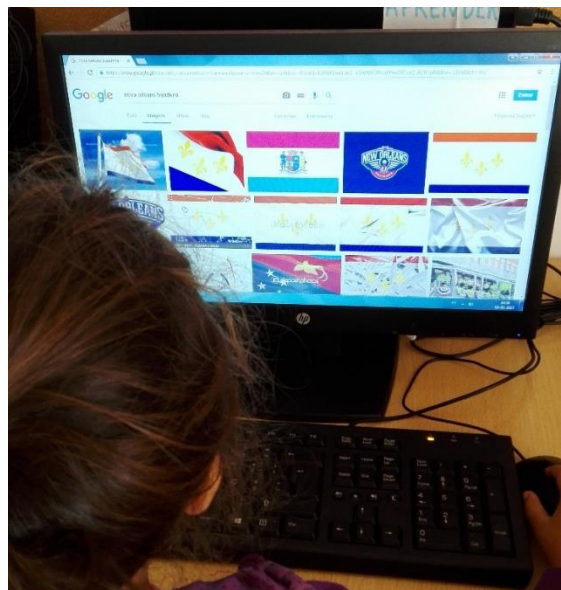
Alusão à música Jazz em Nova Orleães



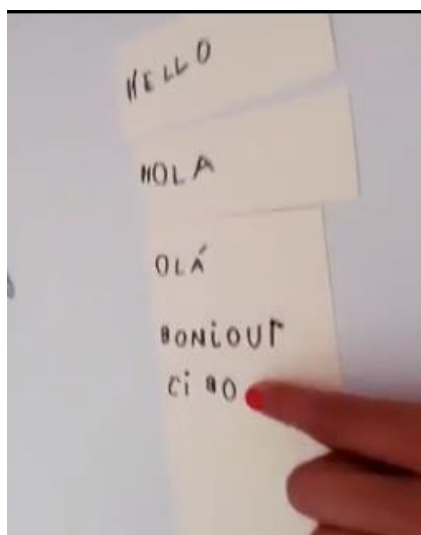
Alusão à magia.



Anexo XI- Crianças a pesquisarem e registarem



Anexo XII- Registo “olá” noutras línguas



Era uma vez uma linda menina chamada Tiana que estava a ouvir uma história (princesa e o sapo) com a sua amiga, as duas viviam em Nova Orleans.

Essa amiga chama-se Charlotte e vivia com o seu paizão num lindo castelo cor de marfim.

A Tiana vivia numa casa humilde com os seus pais e adorava cozinhar. O seu maior sonho era abrir um restaurante com o seu pai.

Passados alguns anos, a Tiana cresceu, mas continuou a viver com os seus pais. Como já era crescida arranjou um emprego a servir às mesas num café.

Nesse café servia comida de vários países como, banhês, arepas, sopa gumbo, tequeños, e muitas outras coisas de vários países.

A Tiana era muito divertida e também muito trabalhadora, trabalhava dia e noite, sempre sem parar para ganhar muitos dólares para poder abrir o seu restaurante.

Ao servir às mesas até fazia malabarismo com os pratos.

A dada altura entra no café entrou a Charlotte e o seu paizão. (Começam a pedir comida)

A Charlotte disse: “Paizão, conta, conta.” – puxando-lhe o bigode

Pai:” -eu convidei o príncipe Naveen de Maldónia para o baile de hoje à noite!”

Charlotte: “Estou tão feliz!!!” - mandando com uma panqueca na boca do pai.

Tão contente a Charlotte olha para a Tiana e diz: “Tiana, podes fazer banhês para levar para o baile?

- “Sim, claro.” - disse Tiana

Nesse momento a Charlotte dá bastante dinheiro à Tiana deixando-a radiante por estar mais próxima do seu sonho.

Numa rua ali perto, estava o príncipe a dançar e a admirar uma banda que tocava jazz e diz: - “ah...jazz, adoro...foi aqui que nasceu”

Até que se aproxima um homem - O homem sombra.

Nesse momento, o Homem sombra pega na sua bengala e borrija o príncipe, e ao mesmo tempo pega no seu dedo e tira uma gota do seu sangue e coloca no talismã - dando uma grande gargalhada.

Imediatamente...pummmm!! o príncipe transforma-se num sapo.

Chega a hora do baile e começam a chegar os convidados, entre os convidados estão as princesas Helena e Isabel da América do Sul que chegam nos seus lindos cavalos e jaguar.

As princesas saem dos seus cavalos e com os seus leques todas alegres começam a dançar e vão cumprimentar a Tiana e a Charlotte.

Tiana: ah, já chegaram da Venezuela!

Charlotte: welcome frinds!

Princesa Isabel: -cómo estás?

Princesa Helena: que lindas que estão!

A Charlotte e a Tiana como ainda não estavam prontas, foram para o seu quarto acabar de se maquilharem. Terminando de se maquilhar a Charlotte diz :- Tiana vou voltar para o baile e dançar a valsa com o “príncipe”, vens?

E Tiana responde “– Não, ainda vou ficar aqui um bocado. E Tiana fica a olhar para a estrela e diz: -“ gostava tanto de poder abrir o meu restaurante.”

Nesse momento a Tiana olha para o lado e vê um sapo e diz: queres um beijinho?

E o sapo diz: “na verdade, sim.” E assustada a Tiana dá um salto para trás e diz: Aaaah, tu falas!

Pega num livro já pronta para dar na cabeça do sapo e o sapo diz: - Espera espera eu conheço essa história, deixa me encontrar o meu futuro. Esta é a minha página preferida

E Tiana diz: -Que nojo,Blacc. Então vá só um beijinho, mas mesmo só um.

E o sapo diz: - mas se quiseses mais.

Os dois dão um beijinho e Tiana transforma-se numa sapa.

No baile...o Homem sombra (sempre acompanhado da sua sombra) apareceu e fica a olhar para a princesa Helena e diz: - Eu acho que vou enfeitiçar aquela princesa.

Chega à sua beira e com a sua bengala lança um feitiço- é então que a princesa Helena fica a dançar descontroladamente ao som da música da Venezuela Burrito Sabanero.

MÚSICA

E admirada com a sua irmã Isabel diz : - “para irmana, que te passa?”

A música acaba e as princesas Helena e Isabel vão até ao quarto ter com a Tiana e olham para os sapos e dizem ao mesmo tempo: - Que passa Tiana? Que aconteceu? És uma sapa!!!

Princesa Helena: “ Tiana eu conheço alguém que vive no pântano e que te pode ajudar, a mama odie. Venham, nós ajudamos-te.

Então o sapo e a sapa, as princesas seguem até ao pântano e lá encontram um crocodilo que vinha a correr e ficam todos muitos assustados.

E então para surpresa de todos a princesa Isabel diz: - No temas, Yo conozco estos cocodrilos y pueden ayudar

E a princesa Helena diz para os crocodilos: - Nós não queremos fazer mal

Sapo: - Só queremos chegar à mama odie, podem ajudar-nos?

Crocodilos: - Claro claro, eu conheço a mama odie. Vamos. E para vos ajudar a descontrain vou tocar trompete.

Durante o caminho aparece um pirilampo que perguntou: -onde vão?

E o sapo diz: -à casa da mama odie.

E o pirilampo diz: - venham nós vamos iluminar-vos o caminho.... E lá foi o pirilampo à frente.

No caminho aparece uma cobra chamada JuJu e diz : para onde vão?

E a sapa diz: vamos à mama Odie.

E a Juju :- ai eu conheço bem a mama odie, sou eu que a ajudo.

De repente ouve-se uma voz : - Jujuuuuuuuuuuuu, onde estás? – era a mama Odie

A Juju responde: - estou aqui mama Odie e tens muuuuuitas visitas.

O sapo e a sapa olham para a mama odie e dizem: - mama odie, por favor ajuda-nos a voltar a ser humanos.

Mama Odie: - “eu sei o que fazer, para o feitiço se quebrar o sapo tem que beijar a sapa em cima do maior nenúfar que existir no lago!”

Eles saem da beira da mama Odie e vão a correr pelo pântano fora até ao maior nenúfar que existia no lago!

É então que aparece o homem sombra, sempre acompanhado da sua sombra e são imediatamente comidos por uma máscara que veio do além.

Como já não existia o homem sombra e o feitiço, o sapo e a sapa beijam-se e transformam-se novamente em humanos.

Para festejar, todos os amigos da Tiana vão para o seu restaurante novo, onde ouvem jazz e comem vários pratos típicos de Nova Orleães e da Venezuela.

Os dois viveram felizes para sempre.

Anexo XIV- Construção dos adereços







Anexo XV- Fotografias do teatro



Anexo XVI- Fotografias do lanche partilhado



